

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS

DOCTORADO EN GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS



TESIS:

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN
GOBIERNO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

PRESENTA

HILDELISA LIMÓN SÁNCHEZ

ASESOR

DRA. SHEILA AZALEA MORALES FLORES

TEMA

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BAJA CALIFORNIA EN EL
PERIODO 2019-2025: SU GESTIÓN DESDE LA AGENDA 2030

Mexicali, Baja California, México

diciembre de 2025

Índice

Introducción	6
Capítulo I. Contextualización del problema: Las Políticas educativas inclusivas en México y en la región	8
1. 1. Presentación del tema.	8
1. 2. Antecedentes de la educación inclusiva en Baja California.	¡Error! Marcador no definido.
1. 3. Antecedentes de la gestión.	¡Error! Marcador no definido.
1. 3. 1. Gestión pública.	11
1. 3. 2. Nueva Gestión Pública.	16
1. 4. Institución para la gestión educativa.	18
1. 4. 1. Organización	18
1. 4. 2. Estructura.	19
Secretario/a: La máxima autoridad que dirige la política educativa del estado.	19
1. 4. 3. Gestión educativa.	19
1. 4. 4. Contexto.	20
1. 4. 5. Evaluación de la gestión educativa.	21
1. 5. El problema de investigación.	22
Planteamiento del problema.	22
Pregunta de Investigación.	¡Error! Marcador no definido.
Preguntas específicas de la investigación.	29
Justificación.	30
Delimitación.	32
Estructura general del diseño de investigación.	32
Objetivo General.	34
Objetivos específicos.	34
Capítulo II. Marco de referencia de la investigación	34
2. 1. Marco Teórico.	34
2. 1. 1. Políticas públicas.	35
2. 1. 1. 1. Tipos de políticas públicas.	36
2. 1. 2. Políticas públicas nacionales y regionales.	38
2. 1. 3. Políticas públicas y legislación.	39
2. 2. Políticas educativas.	40
2. 2. 1. Políticas inclusivas.	43
2. 2. 1. 1. Políticas públicas para la educación inclusiva.	43

2. 2. 1. 2. La Integración educativa, primera acción inclusiva.	44
2. 2. 1. 3. Educación inclusiva.	45
2. 2. 1. 4. Política educativa vigente.	48
2. 2. 1. 4. 1. La Nueva Escuela Mexicana y la Educación Inclusiva.	48
2. 3. Gestión.	49
2. 3. 1. Gestión y la Nueva Gestión Pública.	50
2. 3. 2. Conceptos, enfoque y modelos.	51
2. 3. 3. Fundamentos de la Nueva Gestión Pública.	52
2. 3. 4. Aplicación de la Nueva Gestión Pública en educación.	55
2. 3. 4. 1 Gestión estratégica.	56
2. 3. 4. 1. 1. Modelo de gestión estratégica en educación.	56
2. 3. 4. 1. 2. Modelo centrado en la escuela y los aprendizajes.	56
2. 3. 4. 1. 3. Escuelas de calidad.	57
2. 4. Condiciones de la Nueva Gestión Pública y realidades locales.	58
2. 4. 1. Riesgo de exclusión de poblaciones vulnerables.	60
2. 4. 2. Desafíos de la Nueva Gestión Pública en políticas inclusivas.	62
2. 4. 3. La gestión educativa como instrumento de implementación y reinterpretación de políticas.	62
2. 5. Educación inclusiva.	65
2. 5. 1. Políticas inclusivas y la Nueva Gestión Pública.	65
2. 5. 2. La Nueva Gestión Pública y la Gestión de la Diversidad.	66
2. 6. Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.	67
2. 6. 1. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.	68
2. 7. Marco conceptual.	74
2. 7. 1. Conceptos clave.	74
2. 7. 2. Operacionalización de conceptos.	80
2. 7. 3. Relación entre concepto.	81
2. 8. Marco legal.	82
2. 8. 1. Normatividad internacional.	82
2. 8. 2. Legislación nacional aplicable.	82
Capítulo III. Estado de la cuestión.	84
3. 1. Origen.	84
3. 1. 1 El primer antecedente.	84

3. 1. 2 Modelos de atención previos a la inclusión.	85
Modelo del déficit.	85
El modelo terapéutico.	85
3. 1. 3. El modelo de la escuela Nueva.	86
3. 2. Bases para la Educación Inclusiva.	87
3. 3 La investigación sobre educación inclusiva.	88
3. 3. 1. Acciones e Investigaciones como sustento de la educación inclusiva.	88
3. 3. 2. Ámbito internacional.	88
3. 3. 3. Ámbito nacional.	91
3.3. 4. Ámbito local.	96
Capítulo IV. Metodología del proceso de investigación.	97
4. 1. Tipo y enfoque de la investigación.	97
4. 2. Método cuantitativo.	99
Universo.	99
Muestra.	99
Instrumento.	101
Herramientas para el análisis de datos.	102
4. 3. Método con enfoque cualitativo.	103
Población.	103
Técnica, entrevista semiestructurada.	103
Instrumento.	104
Herramientas para el análisis de la información.	105
4.4 Metodologías con técnicas mixtas.	106
Capítulo V. Presentación de resultados.	108
5.1. Presentación de resultados de la investigación.	108
Análisis de confiabilidad.	109
5.1.1. Presentación de resultados obtenidos con el método cuantitativo.	110
I. Datos sociodemográficos.	124
II. Gestión, políticas públicas, educativas y agenda 2030.	124
III. Generalidades básicas.	126
IV. Políticas educativas locales.	134
V. Sistema educativo estatal.	135
VI. Escuela.	135

VII. Políticas.	136
5.1.2. Presentación de resultados del método cualitativo.	137
5.1.2.1 Áreas de oportunidad.	141
5.2. Resultados integrados.	142
Capítulo VI. Análisis y discusión de resultados.	144
6.1 Análisis de resultados obtenidos con el método cualitativo.	145
6.2 Discusión de resultados con el método cualitativo.	151
Capítulo VII de conclusiones y recomendaciones.	152
Referencias.	161
Anexos.	166

Introducción

La educación a través del tiempo ha sido la piedra angular donde se forja la base del desarrollo social para el engrandecimiento de las comunidades. La oportunidad de acceder al servicio educativo ha hecho la diferencia en las sociedades de todos los tiempos, debido a que la educación es el medio formador de entes transformadoras de su entorno, así como la llave de acceso a bienes y servicios en una sociedad cuyos resultados se reflejan principalmente en los niveles económicos y culturales que finalmente accionan a los países para su desarrollo.

En la actualidad el impulso al proceso educativo, tanto como al derecho al acceso a la educación para todos y sobre todo de educación de calidad, se ha realizado desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), mediante la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que convocando a reuniones cumbre ha establecido acuerdos y compromisos. El acuerdo más reciente quedó plasmado en la agenda 2030, en la cual en el ODS 4 queda comprometida la política educativa para otorgar educación de calidad e inclusiva, con la perspectiva de educación para todos, cabe mencionar que las escuelas inclusivas son los centros que darían cabida a toda la población independientemente de sus características.

En este contexto se eligió realizar la presente investigación que tiene como propósito analizar la relación entre la gestión de la política educativa e inclusiva en Baja California en el periodo 2019-2025, en contraste con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 “Educación de calidad “, respecto a lo cual, al analizar las acciones realizadas, permitió establecer una descripción de la gestión educativa. Para alcanzar el objetivo de la presente investigación se utilizó la metodología denominada mixta, la cual consiste en aplicar las técnicas de la metodología cuantitativa mediante encuestas a personal directivo de educación media, media superior y superior.

Para el análisis de los datos se utilizó la herramienta de software denominado

Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), utilizada frecuentemente en investigación, especialmente en ciencias sociales. En tanto para la metodología cualitativa se realizaron entrevistas focales, mediante la técnica de focus group, para el análisis del contenido de las entrevistas se utilizó la herramienta Atlas TI, que es un software de análisis de datos cualitativos.

Respecto a la construcción del cuestionario, se tomaron como base dos fuentes. La primera fuente proviene del Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de la Universidad Autónoma de Baja California. Específicamente, se utilizó la Tabla de Autoevaluación de Funciones de Instituciones de Educación Superior para explorar la gestión según lo reflejado en su Eje IV: Gestión de la docencia.

La segunda fuente consideró los elementos que deben contener las políticas públicas para la educación inclusiva, cuyas consideraciones se encuentran en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015).

La exploración del estado que guardan la gestión y las políticas inclusivas en el estado proporciona un producto valioso para los gestores y diseñadores de planes y programas educativos.

Por lo antes expuesto, se afirma que el presente trabajo de investigación es relevante para el Sistema Educativo en la entidad porque, además de dar a conocer el estado actual de la educación inclusiva, sus resultados reflejan la perspectiva de los actores y líderes en la educación (el personal directivo).

Asimismo, el estudio muestra cómo percibe este sector los canales de apoyo necesarios —desde la estructura central hasta la escuela— para la aplicación de la política educativa. Esto es fundamental en relación con lo planteado en la Agenda 2030 y en los planes de desarrollo nacionales, estatales y sectoriales en materia educativa.

Dichos planes incluyen: el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el Programa Estatal

de Desarrollo (PED) y el Programa Sectorial de Educación (PSE). La totalidad de estos documentos establecen la educación para todos como una política pública fundamental.

Respecto a lo anterior, los resultados del presente estudio de investigación reflejan el estado de la aplicación de la política educativa, mediante el nivel de apropiación de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) implementada en 2022 y que conlleva de manera implícita a la inclusión educativa para la educación, así como las condiciones de las escuelas y las dificultades, barreras y limitaciones que enfrenta el sistema educativo para contar con escuelas inclusivas.

Capítulo I. Contextualización del problema: Las Políticas educativas inclusivas en México y en la región

1. 1. Presentación del tema.

El presente estudio se desarrolla desde la perspectiva de análisis de políticas públicas y su gestión para la educación inclusiva en el estado de Baja California, considerando que la entidad se enmarca en los Estados Unidos Mexicanos, en tanto la denominación México, es utilizado de manera común y como sinónimo por su origen mexicana. Para efectos de este estudio, al referirse al país, nación o estado mexicano, se utilizará el sustantivo México, en ese contexto y para el tema de educación inclusiva, se inicia considerando la estructura administrativa del estado mexicano que opera mediante un modelo jerárquico y descendente, donde las políticas públicas se convierten en el eje articulador de las decisiones y acciones institucionales, marco en el cual, las políticas educativas e inclusivas se ubican como parte integral del entramado de las políticas públicas.

En México, el primer dato de política pública sobre el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación en entornos escolares ordinarios, conocidos como educación regular, se encuentra en la Ley General de Educación. (LGE) publicada en 1993, y establecido en sus artículos 39 y 41. En esta Ley se

distinguen tanto el término de educación especial, como el de educación regular, la educación regular se distingue de la educación especial, porque la de educación especial tradicionalmente se encuentra asociada a la atención de personas con alguna condición específica ya sea física, sensorial o intelectual. Con ello se clasificaban a los usuarios por sus características individuales.

Respecto a lo antes expresado, en el estado de Baja California se han ido transformando desde los conceptos, hasta el tratamiento de ellos, pudiéndose apreciar como parte de las innovaciones en el ámbito de la educación especial, misma que transitó de un enfoque terapéutico a un modelo educativo, según lo expresado en el documento Bases para la Educación Especial SEP (1981) centrado en el aprendizaje y la inclusión. Esta transformación implicó la reorientación de los servicios especializados, los cuales dejaron de operar únicamente bajo criterios clínico-terapéuticos para adoptar principios pedagógicos que promueven la participación activa del alumnado con discapacidad en contextos escolares.

Como resultado de esta transformación, se consolidaron dos estructuras fundamentales para la atención de estudiantes con alguna condición dentro del sistema educativo: los Centros de Atención Múltiple (CAM), que ofrecen atención educativa integral a estudiantes con discapacidad que requieren un enfoque más individualizado, y los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuales brindan asesoría y acompañamiento a las escuelas regulares para facilitar la inclusión educativa y una tercer figura, denominada Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE) que no atienden alumnos, sino que deben orientar al personal de las escuelas que no poseen el servicio de educación especial de USAER y que atiendan alumnado con alguna condición, que si bien, su origen era impulsar la integración educativa, a la fecha debieran ser para impulsar la educación inclusiva; en relación con lo anterior se coincide con Leyva.

El origen del movimiento inclusivo se sitúa en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial. Es por ello que tradicionalmente se ha asociado a la educación inclusiva con una educación sólo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa, cuando la realidad es que la escuela inclusiva se concibe como una escuela para todos y todas. (Leiva, J. 2013).

Como movimiento inclusivo, tanto el autor antes citado, como otros autores que abordan el tema, utilizan la terminología actual, sin embargo, en los inicios se concebía como aceptación de quienes tenían una condición de discapacidad en los centros educativos que en su momento existían, y de manera muy cercana surge la educación especial que tuvo en su momento un gran éxito por el impulso para el acceso a la educación de quienes habían sido por mucho tiempo marginados por su condición diferente.

Actualmente y tomando como referente las condiciones necesarias para la inclusión, de acuerdo al documento Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, (UNESCO 2017) establece que la inclusión debe enfocarse en los siguientes puntos:

Se requiere Identificar y eliminar obstáculos:

- Las escuelas inclusivas deben trabajar para identificar y eliminar las barreras de todo tipo, que impidan la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, sin excepción, y que permitan que todos participen en entornos educativos generales.
- Dar prioridad a la educación inclusiva; contar con escuelas inclusivas, aunque las políticas de las escuelas inclusivas deben permanecer, el establecimiento de escuelas inclusivas se considera deseable para la igualdad, los derechos humanos y otorgar beneficios educativos, sociales y económicos de manera permanente.
- La acción y participación de los ministerios de educación, en el caso de México, la SEP, deben controlar e influir como factores clave que pueden facilitar o inhibir las prácticas inclusivas, como las capacidades

y actitudes de los docentes, la infraestructura, las estrategias pedagógicas y el currículo.

- Contar con un marco legislativo y administrativo que introduzca principios de equidad e inclusión en la política educativa y que requiere involucrar el compromiso de otros sectores como el de salud, entre otros, para asegurar un marco legislativo y administrativo de acciones comunes y colaborativas.

En ese sentido, la UNESCO establece sin duda un referente internacional y un reto para los Ministerios de educación y en el caso de México, para el Sistema Educativo Nacional representado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en la entidad al denominado Sistema Educativo, mismo que se integra por la fusión de la Secretaría de Educación (SE) y al Instituto de Servicio Educativos y Pedagógicos (ISEP), a quienes les corresponde establecer los mecanismos y acciones necesarias para hacer de la educación inclusiva una realidad.

Respecto a la gestión y política educativa para la educación inclusiva, se tiene que la SEP diseñó y divulgó el documento estratégico central para la Implementación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI 2019). En este documento se establece el propósito de transformar el Sistema Educativo Nacional, mismo que se venía caracterizando como estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente, el cual además incluye el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), mismas que son obstáculos que impiden que las y los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación. Para minimizarlas o eliminarlas es necesario reconocerlas, crear conciencia y emprender acción desde las dimensiones para la educación inclusiva. Con estos preceptos se movió la responsabilidad del "déficit" del alumno a las barreras del contexto pudiendo ser actitudinales, didácticas, normativas, estructurales. Con el documento en cuestión se establece en México la política educativa de la SEP respecto a la educación e inclusión.

1.2. Antecedentes de la educación inclusiva en Baja California

La vinculación de la educación situada —es decir, la realidad escolar vivida a través de la práctica docente con las comunidades— ofrece una infinidad de posibilidades para la investigación. Según lo expresado por Bertelly (2017, p. 7), quien estudió las comunidades mazahuas en el Estado de México, “los padres de familia son quienes enfrentan las desigualdades de sus hijos”. Estos estudios no solo denotan las desigualdades en nuestro país en razón de etnia, sino que también reflejan problemáticas poblacionales generales, como la vivida en Baja California, la desigualdad basada en la condición física o discapacidad.

El referente inicial sobre investigación en educación inclusiva tiene como antecedente el estudio sobre Integración Educativa en México, realizado durante la década de 1990. Esta investigación estuvo estrechamente ligada a un cambio de política educativa impulsado por acuerdos internacionales y una reorientación del sistema de Educación Especial. El objetivo era afrontar el reto de la atención educativa de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales (NEE), en el ámbito de la equidad, pertinencia y calidad, dentro del marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006.

La investigación fue realizada por García et al. (1996-1999) con el propósito de conocer las condiciones de la educación especial y, a la vez, las de la educación básica en México.

Resultados y Orientaciones de la investigación. Gran parte del proyecto se dedicó a clarificar y aplicar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), una categoría clave para la política de integración. Los hallazgos de García Cedillo et al. (1996, 1998, 1999) resultaron fundamentales para entender las problemáticas y la resistencia generada por el nuevo modelo.

Como resultado de este proyecto de investigación, se publicaron las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (OGFSEE). Estos documentos fueron producto del trabajo desarrollado durante

las reuniones regionales y nacionales organizadas por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

En dichas reuniones participó personal responsable y asesores técnicos de educación especial. Además, se organizaron grupos de análisis conformados por responsables de educación especial, asesores técnicos y representantes de organizaciones de la sociedad civil que trabajan con personas con discapacidad. Los documentos obtenidos en estos grupos de análisis fueron revisados por los equipos técnicos de educación especial de las 32 entidades federativas, quienes enviaron comentarios y enriquecieron las propuestas (SEP, 2005).

Con los resultados de la investigación se establecieron los criterios para la reorientación de los servicios de educación especial y para el proceso de implementación de la integración educativa. Además, se destacó la relevancia de la participación del estado de Baja California en este proyecto para impulsar la integración educativa, conocida hoy como educación inclusiva.

1.3. Antecedentes de la Gestión

El antecedente directo de la gestión escolar inclusiva en Baja California se encuentra en la Reorientación y Consolidación de los Servicios de Educación Especial a partir de la década de 1990.

Esta gestión implicó la adopción del modelo de integración, impulsada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992. A nivel estatal, se realizó la transición del modelo segregacionista al integracionista.

Existió un modelo previo, denominado grupos integrados, que inició en los setenta y transitó a partir de 1993 hacia la integración educativa mediante una acción de la

Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP estableció la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con lo cual México adoptó la política de integración educativa como estrategia para favorecer el acceso y la permanencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares (SEP, 1993).

Investigación y el Reto del Liderazgo Directivo

Con la implementación de la investigación sobre la integración educativa, se incorporó un programa de capacitación a la vez que se aplicaban instrumentos para identificar las condiciones de la educación especial y básica. Esto permitió obtener datos significativos, uno de ellos relativo al estado de la gestión en Baja California.

Entre los retos que destacaron, fue el de transformar las concepciones del profesorado regular, cuya falta de preparación representaba una barrera significativa para la implementación exitosa de la integración (García Cedillo et al., 1996).

En el estado, se inició el reconocimiento de la importancia del liderazgo directivo como agente clave de la integración. El director pasó de ser un administrador a ser el gestor del cambio cultural y el facilitador de recursos entre la USAER y la escuela regular. Este precepto se mantiene vigente para la educación inclusiva, ya que la visión de la inclusión es considerada como un proceso cultural y sistémico, donde el liderazgo directivo es el motor de la transformación. Los resultados de la investigación de Cedillo et al. (1996) evidenciaron la función directiva como gestora y la capacitación y sensibilización docente como factores indispensables para la implementación de la integración educativa.

Herramientas de Gestión y Conclusiones

El Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) se convirtió en una herramienta crucial de gestión escolar. Su uso fomentó una autoevaluación en las escuelas

para analizar las culturas, políticas y prácticas inclusivas. La postura de estos investigadores es que se requiere que el líder de la escuela actúe como un agente de cambio cultural capaz de movilizar a la comunidad (Booth & Ainscow, 2011). Esto coincide con trabajos de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2013) sobre Gestión escolar, donde encontraron que el área de oportunidad son los directivos que ejerzan un liderazgo corresponsable que fortalezca los vínculos con padres de familia y fomente una cultura de colaboración.

Respecto a la infraestructura, Reyes (2003), investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, encontró que el estado se sitúa en el rango medio entre los estados fronterizos, tanto en términos demográficos como de la infraestructura educativa. Asimismo, establece que las condiciones de cambio de gobierno implican un enfrentamiento entre los actores de la antigua estructura de relaciones corporativas gobierno-sociedad y el nuevo gobierno estatal.

En resumen, la gestión en Baja California evolucionó de ser una gestión de servicios especializados (Integración) a una gestión de sistemas enfocada en transformar la cultura, la política y la práctica escolar para eliminar las BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación) y asegurar la participación plena de toda la diversidad estudiantil. Por ello, la capacitación docente debe ir a la par con la implementación de nuevos modelos educativos.

1. 3. 1. Gestión pública.

Los antecedentes remotos sobre la gestión pública se encuentran relacionados con la función de administración pública, como lo planteaba Robert von Bielefeld, considerado uno de los precursores de la Administración Pública, su obra de 1832, "La Ciencia de la Policía", aunque con ese título, trataba sobre la ciencia de la administración y las actividades del Estado, citado por Guerrero (2019) debido a que en su origen y hasta el siglo XVII, lo administrativo estuvo confundido con otras materias gubernamentales tales como la justicia, la economía, las finanzas y los asuntos políticos en general, por ello en la obra arriba citada trata más de

administración y no lo que hoy se conoce como la función de la policía, por lo que inicialmente era lo administrativo, luego se incorpora lo relativo a gestoría, en ese rubro se integra para la gestión pública, considerando a uno de los autores más influyentes, según Cataño (2004) en su artículo Max Weber y la educación, donde establece a la gestión como una influencia determinante para la educación y su forma de administración, mostrado en la siguiente tabla como:

Principio de gestión tradicional

Tabla 1. Modelo de gestión tradicional

Principio Weberiano	Aplicación en la Educación	Resultado en el Sistema
Jerarquía de Autoridad	Establecimiento de una cadena de mando clara Ministerio de educación o Secretaría de educación y/o Autoridades Regionales Directores y Docentes.	Garantiza el control centralizado y la obediencia a las directrices superiores.
Normas y Reglamentos Legales	Currículo Nacional, reglamentos escolares, manuales de convivencia y procedimientos disciplinarios y administrativos detallados.	Proporciona estabilidad y previsibilidad; busca la aplicación homogénea de las políticas.
División del Trabajo y Especialización	Separación de funciones (administración, docencia, orientación, inspección) y especialización docente por niveles o asignaturas.	Aumenta la eficiencia técnica y el conocimiento en campos específicos.
Impersonalidad	Las decisiones se toman basándose en reglas y no en favoritismos o emociones. La relación entre el docente y el estudiante o el director y el personal se establece a través de los roles formales	Contribuye a la objetividad y reduce la arbitrariedad en la toma de decisiones.
Meritocracia	Selección y ascenso de docentes y directivos basada en la competencia técnica, la formación profesional y las pruebas de mérito (oposiciones, concursos).	Busca la eficiencia a través de la profesionalización

Fuente: Artículo de Cataño (2004) Max Weber y la educación.

La tabla muestra como la teoría de la burocracia de Weber se basa en la dominación legal y racional, y sus principios se reflejan en la organización de los

sistemas educativos a gran escala, siendo la SEP, en el caso de México, con funciones de acuerdo al esquema weberiano antes presentado, debido a que describe la ruta crítica que prevaleció hasta la descentralización educativa en 1992.

1. 3. 2. Nueva Gestión Pública.

En las últimas décadas, el ámbito de la gestión pública ha incorporado principios y herramientas provenientes del sector privado, fenómeno que ha sido conceptualizado como Nueva Gestión Pública (NGP). Este enfoque, desarrollado por Hood (1991), busca reformar las estructuras administrativas tradicionales mediante la adopción de criterios como eficiencia, evaluación por resultados, descentralización operativa y competencia entre proveedores de servicios públicos.

La NGP se pone de manifiesto en lo educativo, con las acciones administrativas realizadas en Baja California, al realizarse la reforma administrativa de la descentralización de la educación, oficializándose en diciembre de 1992, teniendo como antecedente el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con la descentralización de los servicios educativos destacan: 1. La operación de los planteles educativos, y 2. La administración de los recursos humanos, tanto como de presupuesto federal para su operación en la entidad. En ese contexto se crea el Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California (Subsistema ISEP Federal) quien maneja los recursos federales, mismo que posteriormente integraría a la Secretaría de Educación y Bienestar Social, (Subsistema SEBS Estatal) quien solo manejaba recursos de sostenimiento estatal.

La nueva administración de los servicios educativos se denominó Sistema Educativo Estatal, sin embargo, es pertinente mencionar que en el sexenio 2019-2021, se denominó Secretaría de Educación al anterior Subsistema de la Secretaría de Educación y Bienestar Social, y en la actualidad se le denomina sistema educativo estatal de manera informal, similar al nacional, definido como

Sistema Educativo Nacional al conjunto de servicios educativos que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y comprende los tipos básico, medio superior y superior, en sus modalidades escolar, mixta y no escolar (SEP 2000, p:34). En publicaciones de la SEP, se ha referido como Sistema Educativo en los términos anteriores.

De acuerdo a las condiciones antes presentadas y como institución responsable de brindar el servicio educativo de sostenimiento federal, se genera una instancia denominada Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos, de Baja California, que, en su fusión con la Secretaría de Educación con sostenimiento de fondos estatales, llega a ser de manera inicial el Sistema Educativo Estatal.

1. 4. Institución para la gestión educativa.

Con la publicación del (ANMEB), se estableció el parteaguas para la educación Básica y la responsabilidad asumida y acordada por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El ANMEB (1992, p:7) se establece claramente la nueva constitución y responsabilidad de lo que en adelante será la organización para la prestación del servicio educativo, con tales condiciones asignadas y acordadas desde el ámbito gubernamental, la SEP y las organizaciones sindicales acordaron la creación de organismos que dieran representación a la SEP, mediante las instancias educativas descentralizadas, en la entidad se denominó Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, cuyo objetivo principal se establece como: la estructura organizativa del ISEP está diseñada para ofrecer una educación de calidad con equidad, centrada en la persona, que promueve el desarrollo humano y la formación para la vida a través de procesos educativos innovadores.

1. 4. 1. Organización

El Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California, se organizó de la siguiente manera:

Dirección General: con la figura del secretario(a) de Educación y Coordinador(a) general del Instituto de servicios educativos y pedagógicos de Baja California.

Es el máximo órgano directivo del instituto, que coordina y supervisa todas las actividades y funciones propias del ISEP, y de la Secretaría de Educación del estado, antes Secretaría de Educación y Bienestar Social en la entidad. Todos los cargos y puestos directivos oficialmente llevan ambas nomenclaturas.

Dirección de Asuntos Jurídicos: Se encarga de todos los aspectos legales y normativos del instituto, asegurando el cumplimiento de la ley. Se atienden ambos subsistemas

Órgano Interno de Control: Supervisa y audita los procesos internos, garantizando la transparencia y la buena administración de los recursos.

Dirección de Comunicación y Relaciones Públicas: Gestiona la comunicación interna y externa, así como las relaciones del instituto con la sociedad y otros organismos.

Coordinaciones y Direcciones específicas: Debajo de las direcciones principales existen diversas coordinaciones y direcciones que se enfocan en áreas pedagógicas, administrativas o de desarrollo, las cuales implementan y ejecutan las políticas y programas del instituto.

1. 4. 2. Estructura.

Secretario/a: La máxima autoridad que dirige la política educativa del estado.

Oficialía Mayor: Encargada de las funciones administrativas y de recursos humanos.

Subsecretaría de Educación Básica: Supervisa la educación en los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Subsecretaría de Educación Media Superior: Dirige y coordina los niveles de educación media superior, como bachilleratos y preparatorias.

Subsecretaría de Educación Superior: Responsable de la educación a nivel universitario e investigación.

Subsecretaría de Planeación y Evaluación: Se enfoca en la planificación, programación, presupuesto y evaluación de las políticas educativas.

Direcciones Generales: Dentro de cada subsecretaría existen direcciones generales encargadas de áreas específicas como el desarrollo curricular, materiales educativos, formación continua, entre otros.

1. 4. 3. Gestión educativa.

El Proceso de transformación del currículo oficial para la educación básica 2022, se estableció bajo el enfoque de las políticas públicas del sexenio 2019-2024, mediante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) como política educativa, el proceso de difusión a los docentes se realizó mediante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), con sesiones específicas el último viernes de cada mes para analizar la temática diseñada desde la SEP, abordando la logística en la implementación del plan de estudios. Es relevante comentar que el plan de estudios vigente en Educación Básica es integrado por campos formativos y ejes articuladores, mismos que se establecen en seis fases, donde la primera fase es la educación inicial, la fase dos corresponde a preescolar, las fases tres a la cinco son para primaria y la fase seis es para secundaria.

1. 4. 4. Contexto.

La organización del sistema educativo integra a las figuras de las Delegaciones Educativas en todos los municipios, denominándoles delegados municipales a los responsables de las respectivas delegaciones; los delegados se establecen como representantes del titular de la secretaría de educación en todos y cada uno de los municipios, estableciendo también vínculo académico con la subsecretaría de educación básica, debido a que esta instancia es la encargada del aspecto académico siendo el enlace con la SEP a través de la Dirección de Métodos y

Materiales Educativos, esta vinculación implica recibir las orientaciones federales sobre la implementación del Currículo en Baja California.

En estas orientaciones se prioriza la sensibilización al docente hacia el tránsito curricular, se hace énfasis en su autonomía profesional SEP (2022, P:28), y con base en el plan de estudios contextualizar su quehacer educativo, estableciendo a la inclusión como un eje articulador, sin embargo, no lo hace como una metodología, estrategia o en específico para las personas con discapacidad, solo lo establece como una línea general que es muy aceptada y muy válida, donde todos caben, aún con la condición de discapacidad de algunos estudiantes, sin embargo, la acción pedagógica de los docentes frente a la discapacidad no está normada, se queda en el ámbito de su centro educativo y al denominado profesionalismo y autonomía curricular.

Baja California se caracteriza como una entidad transfronteriza, multifacética y pluricultural que implica a la diversidad de la población para brindar el servicio educativo en todos sus niveles y modalidades, dando como resultado una diversidad cultural y educativa en esta entidad, misma realidad que se ha da en el contexto histórico en la conformación del estado, por ser el punto de conjunción producto de la confluencia de diversas culturas, etnias, raza, religión, costumbres y creencias, la policromía en todos los sentidos de la población, ocasiona también la multiplicidad de factores ambientales, económicos y sobre todo sociales y educativos para la población en edad escolar.

La respuesta educativa en el contexto bajacaliforniano ha sido acorde a las políticas públicas internacionales y políticas educativas y normas nacionales, por lo que se ha establecido atender para disminuir el número de la población vulnerable y excluida, bajo los criterios internacionales para la niñez, uno de ellos es lo vertido por la UNICEF(2014, p:6) “la educación inclusiva es un concepto amplio que atiende a las necesidades de aprendizaje de todos los grupos de niños y niñas, con discapacidad” [. . .]Considerando que la población con discapacidad

no puede soslayarse, tanto como los requerimientos para esa población, como de igual manera las recomendaciones en la materia que hacen los organismos rectores internacionales para generar políticas inclusivas, así mismo se atienden las nacionales en el marco de las políticas educativas emanadas de la SEP, tanto como del marco legislativo.

1. 4. 5. Evaluación de la gestión educativa.

En la estructura del sistema educativo de Baja California existe la dirección de evaluación, cuya función principal a la fecha es realizar acciones de evaluación educativa, en concordancia con las evaluaciones federales. A la fecha se encarga de una evaluación diagnóstica, cuyo propósito es detectar las necesidades formativas de los docentes en el estado; para los alumnos se realiza a principios de ciclo escolar una la evaluación diagnóstica en educación preescolar, primaria y secundaria, denominada: evaluación de los ejercicios integradores, con esta acción se evalúa el grado de apropiación de los aprendizajes de los alumnos, respecto de las fases que integran el Plan de estudios de la educación básica, es decir el currículo 2022.

1. 5. El problema de investigación.

Planteamiento del problema.

Para brindar el servicio educativo con calidad a todos y a todas las y los estudiantes, incluyendo a los que presenten alguna condición, se requiere contar con mecanismos institucionales, pedagógicos y actitudinales que no limiten y en cambio faciliten la traducción de las políticas y marcos normativos de educación inclusiva en prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles que garanticen una participación y aprendizaje equitativos para todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad o con discapacidad que reciben educación en los diferentes niveles educativos.

A la fecha se han identificado algunos elementos problema para enfrentar el reto de una atención educativa de calidad para todo tipo de población, en primer término los obstáculos que enfrentan las escuelas inclusivas son las barreras de todo tipo, que impiden la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, las limitaciones y barrera que se enfrentan ocasiona la falta de escuelas inclusivas, porque, aunque las políticas pudiesen varían, las escuelas inclusivas deben permanecer, así mismo marcos normativos que garanticen el derecho a la participación sin discriminación y sin barreras educativas.

Problema significativo es la falta de claridad y sistematicidad para la implementación de la educación inclusiva en Baja California, en el proceso operativo, es decir la acción concreta en las escuelas para la atención educativa de la población vulnerable, lo que genera un vacío operativo existente entre el ser y el deber ser para la educación de todos, es decir la falta de escuelas inclusivas, las cuales requieren además de lo ya establecido anteriormente, que se desarrollen las dimensiones indispensables como son políticas, prácticas y cultura inclusiva al interior de las escuelas para que sea inclusivas.

Por otra parte, se ha identificado como problema la falta de consistencia en las políticas educativas, según lo evidencia el Informe Especial de la Comisión de Derechos Humanos (2019), que establecen que a pesar que existan leyes, políticas, planes o estrategias que norman, fortalecen o integran a la educación inclusiva, los porcentajes de atención son relativamente bajos en México, y no solo en nuestro país, (y no es pretexto), de igual manera, subsiste el problema en los países miembro de la ONU, como lo muestra (UNESCO 2022), en un 57%, la definición de educación inclusiva abarca exclusivamente a las personas con discapacidades o necesidades especiales; 17% de los países tienen políticas que incluyen disposiciones generales para todos los educandos; el 67% de los países cuentan con políticas de inclusión de los alumnos con discapacidad. Del contexto anterior se establece que la educación inclusiva es para los gobiernos y para las secretarías de educación un problema complejo.

Para México el informe de la (UNESCO 2020, P:12) afirma que en encuestas escolares como el estudio PISA ponen de manifiesto altos niveles de segregación socioeconómica en países como Chile y México, donde la mitad de los alumnos deberían ser reasignados a otras escuelas para lograr una mezcla socioeconómica uniforme. Este tipo de segregación escolar se ha mantenido prácticamente igual durante el período 2000–2015. Subsistiendo un problema educativo importante para la educación en general como lo es la segregación, problema que al ser educativo incluye a todo tipo de población en edad escolar, considerada hasta la educación superior.

El problema también radica en el currículo, que los planes de estudios aseguren la atención de todos los grupos en riesgo de exclusión, tanto en términos de contenido como de aplicación, de preparación profesional y capacitación docente para una educación inclusiva, ya que la ausencia de ésta puede ser el resultado de lagunas en los conocimientos pedagógicos. En la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje OCDE (2018), marca que cerca del 25% de los maestros indicaron una gran necesidad de perfeccionamiento profesional para enseñar a alumnos con necesidades especiales, la falta de personal de apoyo para acompañar la incorporación de estudiantes con algún tipo de condición, y materiales adecuados para adaptar la enseñanza a las necesidades de los educandos, por lo que la inclusión de los alumnos con discapacidad no se limita a colocarlos en las escuelas regulares que ello conlleva un problema significativo.

Las condiciones arriba descritas ocasiona un problema curricular que enfrenta la educación básica en Baja California, lo cual se ve reflejado en un escaso avance en los aprendizajes del alumnado de la educación básica, así lo muestran los resultados de una evaluación diagnóstica sobre el nivel de apropiación del currículo oficial 2022 por parte de los estudiantes, en este caso solo me presenta un muestra resultados en el campo formativo saberes y pensamiento científico de segundo grado de secundaria que pone de manifiesto algunas consideraciones

que se muestran en el cuadro descriptivo 1 donde los resultados que se muestran son la aplicación de la evaluación diagnóstica a 5090 estudiantes, de los cuales en 1, 983 no se encuentran resultados esperados de aprendizajes, y 1, 694 requieren de apoyo. (La evaluación no especifica el tipo de apoyo requerido) Lo cual da un dato significativo presumible o con la posibilidad de que esa en esa población se encuentren estudiantes con alguna condición y o barreras para la comunicación y participación, con este supuesto, se requiere de personal docente capacitado para otorgar una atención educativa específica e inclusiva.

La evaluación diagnóstica que se realiza al inicio de cada ciclo escolar tiene la intención de reconocer el nivel de desarrollo y apropiación que tienen las y los estudiantes sobre los contenidos que se abordaron en la fase / grado anterior. Los resultados obtenidos corresponden a todos los niveles educativos, Fases y grados, campos semánticos y ejes articuladores. Con resultados similares a la muestra presentada.

Tabla 2. Resultados de la evaluación de los aprendizajes

Secundaria 3°	Campo formativo	Saberes y pensamiento científico
	Contenido	Medición y cálculo en diferentes contextos.
	Grado del PDA	2° Secundaria
	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)	Utiliza estrategias diversas para determinar el perímetro y el área de figuras compuestas.
	Descriptor	Calcular el área y perímetro de figuras compuestas para comparar sus magnitudes.
Desarrollo del aprendizaje en el estudiante	0 Sin videncia SE	1,983
	1 Requiere Apoyo RA	1,694
	2 En proceso de Desarrollo EPD	848
	3 Aprendizaje Desarrollado AD	564
	Total de estudiantes	5,090
	Otros	1
	%0 SE	38.96
	%1 RA	33.28
	%2 EPD	16.66
	%3 AD	11.08
	SE + RA	72.24
	EPD + AD	27.74

Fuente: Cifras estatales de evaluación.

De los resultados de la evaluación diagnóstica se localiza como problema del currículo 2022 y a sus factores, derivando en las prácticas inclusivas, como las capacidades y actitudes de los docentes, la infraestructura, las estrategias pedagógicas y el currículo a lo establecido en la Guía (UNESCO 17). Con los resultados de la evaluación diagnóstica se establecen asociados los factores ya

mencionados, siendo un problema que se enfrenta para el cumplimiento del ODS 4.

En virtud de todo lo anterior, en Baja California prevalece el problema de consolidar y hacer efectiva la educación inclusiva, donde los factores que influyen como problema son múltiples y de diferente naturaleza, por lo que se establecen a continuación algunos de los que se consideran como problemas fundamentales.

Un problema central de educación inclusiva radica en la baja capacidad del estado para tejer el andamiaje entre leyes y actores operativos, una de ellas es la coordinación entre sectores para que los beneficiarios de las leyes, como lo es la Ley general de Inclusión para las personas (LGIPD), y la coordinación con los principales sectores que debieran correlacionarse.

Tabla 3 . Gestión intersectorial

Sector	Rol en la educación Inclusiva	Falla Típica en la Gestión
Secretaría de educación	Provee los ajustes curriculares y pedagógicos.	No tiene el mandato ni los recursos para tratar las condiciones de salud del estudiante.
Secretaría de Salud	Provee diagnóstico, terapias, y medicamentos.	No comparte información oportuna con la escuela (USAER) ni cubre servicios de rehabilitación que impactan el aprendizaje.
Secretaría de Bienestar Social / Desarrollo Social	Provee apoyos económicos, transporte o subsidios.	Los apoyos no llegan a tiempo o no se coordinan con el horario escolar del estudiante.

A nivel nacional, la LGIPD y los mandatos del ODS 4 consistente en garantizar Educación Inclusiva y Equitativa, exigen que el Sistema Educativo Estatal (SEE) de Baja California garantice la remoción de todas las barreras para el aprendizaje y la participación, sin embargo, a pesar de este sólido andamiaje jurídico, la operatividad y la gestión efectiva de la inclusión enfrentan desafíos que son un problema porque impiden el pleno ejercicio de este derecho en el estado. El problema central radica en la incapacidad del sistema de transformar el mandato legal en práctica institucional coherente.

La confusión conceptual como problema, son el resultado de la gestión de las políticas educativas del Sistema Educativo de Baja California, con el tránsito del modelo integracionista a uno inclusivo, donde los conceptos se superponen y ocasionalmente se traslapan. Este solapamiento conceptual tiene como consecuencia directa y crítica la limitación de un enfoque de derechos humanos y social de la discapacidad, resultando en la parálisis de la transformación sistémica y la perpetuación de prácticas que tienden a la segregación o la integración superficial en lugar de la plena participación.

La confusión entre ambos conceptos provoca que se difumine o diluya el enfoque social y de derechos humanos, lo que frena la transformación institucional necesaria y mantiene prácticas centradas en el déficit del estudiante, en contraposición al mandato de eliminar las barreras del entorno.

Gran problema se enfrenta también con las Barreras políticas y administrativas: la falta de políticas y programas de accesibilidad claros, junto con una asignación presupuestaria insuficiente y la falta de apoyo administrativo, obstaculizan la implementación de medidas inclusivas. La gestión educativa, como un problema de gestión, es una dificultad no resuelta, donde se implican desde directivos hasta las políticas públicas en su fase de seguimiento. Las investigaciones señalan que la ausencia de liderazgo y el déficit de recursos gestionados obligan a los estudiantes con discapacidad a permanecer en centros segregados o a matricularse en escuelas regulares sin recibir el apoyo legalmente mandado (Blanco, 2014), por lo que se considera un problema principal por la deficiente gestión administrativa de la política inclusiva.

Considerándose un problema central del tema aquí abordado, lo cual conlleva algunas consecuencias: la investigación establece que cuando la gestión de la política inclusiva es deficiente (falta de presupuesto, coordinación y capacidad), lo que ocasiona tres factores de problema, los principales son:

A) Fracaso en la implementación de ajustes razonables, Las investigaciones señalan que la ausencia de liderazgo y el déficit de recursos gestionados obligan a

los estudiantes con discapacidad a permanecer en centros segregados o a matricularse en escuelas regulares sin recibir el apoyo legalmente mandado (Blanco, 2014). Lo cual sigue siendo un problema la falta de liderazgo y la gestión de recursos. Ante lo cual se presenta el área de oportunidad para realizar investigación sobre la realidad a este momento.

B) Sobrecarga y resistencia docente. Ha ocasionado dos resultados: 1. .La falta de políticas de capacitación docente sistemática y obligatoria (un fallo administrativo central) obliga al docente de aula regular a improvisar o a asumir responsabilidades para las que no está preparado, generando estrés, resistencia al cambio y un rechazo implícito a la integración de estudiantes diversos. 2.El fracaso en la gestión de recursos humanos y la falta de apoyo administrativo (que debería liberar tiempo para la planificación colaborativa) resultan en la percepción de la inclusión como una "carga adicional" en lugar de una mejora profesional (Ainscow & Sandill, 2010).

C) Persistencia de la segregación y exclusión. La falta de coordinación interinstitucional entre educación, salud y bienestar, con carencia de educación integral en la educación básica principalmente, lo que genera altas tasas de deserción escolar a segregación en centros de educación especial. Reportes de organismos como la UNESCO establecen que el financiamiento insuficiente y la falta de planificación intersectorial (fallos puramente político-administrativos) son las principales causas de que millones de niños sigan fuera de la escuela o reciban una educación de baja calidad (UNESCO, 2017). Corroborar la acción y consecuencia de éstos planteamientos, son sin duda una dimensión a considerar.

El problema de la gestión ineficaz de las políticas inclusivas, sin liderazgo, con presupuesto insuficiente, nula coordinación intersectorial y poca capacitación, son el principal factor limitante para el avance real de la educación inclusiva, las barreras administrativas son el obstáculo principal que generan los resultados negativos en la práctica escolar.

La escasa o nula participación de las personas con discapacidad en el pasado fue muy evidente, sin embargo, tales condiciones han ido evolucionando, de ser una práctica asistencialista y esporádica a ser una obligación legal y un principio rector del movimiento internacional de derechos humanos. Este cambio es guiado por el lema fundamental del movimiento: "Nada sobre Nosotros sin Nosotros" (Nothing About Us Without Us). La ONU retoma y hace suyos lo emanado de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006, quien establece el Principio de Consulta Obligatoria: La CDPD establece la obligación de los Estados Partes de consultar estrechamente y de hacer participar activamente a las PcD, incluidos los niños y niñas con discapacidad, a través de sus organizaciones representativas (Naciones Unidas, 2006). En su Artículo 4.3 para el Diseño de políticas públicas, exige la consulta en el desarrollo y la implementación de legislación y políticas para aplicar la Convención.

Aunque se encuentre como mandato, en ocasiones esta condición no se cumple, clavalmente, sino que son consultas representativas y no una verdadera participación de los beneficiarios de tales políticas públicas y de gestión, por lo que sigue siendo un problema significativo

Por todas y cada una de las problemáticas que enfrenta la educación inclusiva, se realiza la presente investigación, para lo cual se plantea la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Cómo gestiona el Sistema Educativo de Baja California la política de educación inclusiva en el nivel básico, media superior y superior en el periodo 2019-2025?

Preguntas específicas de la investigación.

PE1: ¿Cómo se administran las políticas públicas en Baja California en materia de inclusión educativa para su aplicación?

PE2: ¿Cuál es el nivel de avance que guarda la educación inclusiva en Baja California, al año 2025, respecto al objetivo 04 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad?

PE3: ¿Cuál es la relación entre la gestión de la política educativa en inclusión y el cumplimiento del objetivo 04 de la agenda 2030?

Justificación.

El presente trabajo de investigación, denominado políticas públicas de educación inclusiva en Baja California: su gestión desde la agenda 2030, consiste en realizar una descripción del estado que guarda la educación inclusiva en el marco de las políticas educativas nacionales y regionales, lo cual conlleva realizar un acercamiento a la realidad que permita conocerla desde la primera fuente, es decir, desde el campo donde ocurre la operatividad considerando elementos gestión y políticas educativa, que permita alcanzar el propósito arriba planteado y que integra los aspectos relativos a las condiciones de las escuelas inclusivas respecto a las barreras de todo tipo, identificando lo que impida o lo que favorezca la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, establecer si se cuenta realmente con escuela inclusivas que garanticen los derechos humanos, así como la participación y función de la SEP, y del sistema educativo local como factores clave que pueden facilitar o inhibir las prácticas inclusivas, identificar como las capacidades y actitudes de los docentes, la infraestructura, las estrategias pedagógicas y el currículo, determinan a la educación inclusiva, así como el papel que desempeñan de lo legislativo y administrativo en el proceso educativo

inclusivo de ésta entidad.

Por lo antes expuesto, a continuación, se detallan las razones y motivos por las cuales se considera valiosa la realización de la presente investigación.

- 1) Se considera importante y trascendente porque al describir la gestión de la política educativa inclusiva en nivel básico, medio superior y superior, se describe y se dan a conocer las condiciones que prevalen respecto a la educación inclusiva en el estado.
2. Es importante establecer la relación entre la función de las políticas públicas y educativas para el desarrollo del currículo vigente y la educación inclusiva.
3. La identificación de las escuelas inclusiva y de los factores que favorecen u obstaculizan su funcionamiento, determinan a la educación inclusiva.

Los elementos antes descritos se desglosan para una mejor comprensión, ya que conocer el estado que guarda el problema y/ o tema investigado, establece a los resultados como contribución al conocimiento científico de la pedagogía como parte del currículo, de la gestión y de las políticas públicas y educativas, así mismo, conocer las causas de los vacíos que prevalecen en los procesos y procedimientos en la implementación de la educación inclusiva, permiten tener el pulso para la mejora, con ellos se contextualiza con una mirada global, pero centrada en lo regional, donde se establezcan las causas y funciones necesarias tanto desde las políticas públicas, de gestión y como de políticas educativas y sobre todo para su operatividad, y que en consecuencia toda la información contribuye a la conceptualización sustantiva de la educación inclusiva, así como el papel que desempeñan los actores de las políticas públicas y educativas, desde la mirada de los líderes educativos de los centros escolares, por lo que en ese sentido, la investigación permite conocer la realidad, analizar su contexto y los factores que pudiesen alterar los resultados, por lo que la información que otorga el presente estudio es de utilidad para los decisores, a la vez que da pie a otras investigaciones.

Es relevante Investigar el estado de la educación inclusiva en México y en la región porque permite evaluar el cumplimiento de estas obligaciones y la efectividad de las políticas implementadas, también permite conocer la igualdad, la equidad y las brechas que haya respecto a ellas, identificando y analizando cómo la falta de inclusión afecta el rendimiento académico, la permanencia escolar y la trayectoria de vida de los estudiantes.

Así mismo, la investigación puede contribuir mostrando datos de cómo la exclusión educativa genera costos sociales y económicos significativos, la investigación también permite conocer el tipo de liderazgo requerido para gestionar la educación inclusiva, y si el actual estilo de gestión coincide con la postura que algunos autores que marcan línea de liderazgo como Duk y Murillo (2018: pp. 12-13) donde señalan que el liderazgo directivo es un factor clave para el desarrollo de escuelas inclusivas, ya que su capacidad para movilizar y comprometer a la comunidad educativa determina la implementación de prácticas inclusivas.

Delimitación.

El presente estudio de investigación se realiza considerando la población constituida por personal en función directiva en centros educativos de escuela de educación básica, media superior y superior, que están bajo la gestión del sistema educativo del estado de Baja California. Aunque el análisis documental considera el periodo 2019-2025 para fines contextuales, de políticas públicas y educativas, sin menoscabo del contexto teórico, para el presente estudio se realiza en el ciclo escolar 2024-2025, para conocer las acciones y condiciones actuales de la educación inclusiva, en contraste con las metas del OSD 4. La escala de análisis es nominal, considerando la variable independiente a las políticas educativas, en tanto que la variable dependiente es la educación inclusiva. Así mismo los criterios de inclusión para el presente estudio son la educación inclusiva desde la definición

de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, a la vez los criterios de exclusión corresponden a toda población diferente a la que presenta discapacidad debido a que el propósito de la presente investigación está centrado en la población con discapacidad.

Estructura general del diseño de investigación.

En el capítulo de la introducción se abordan desde la contextualización del tema, hasta los objetivos específicos, donde la parte central corresponde al planteamiento del problema con su correspondiente pregunta de investigación, cuya función es guiar el desarrollo de todo el trabajo, de manera compartida en sus objetivos tanto general como específicos.

En el apartado de la justificación se pone de relieve la importancia de la investigación porque permite demostrar el impacto que tienen los resultados obtenidos y la función del sistema educativo en la forma de gestión. Así mismo de manera general se analizan las políticas educativas y de qué manera repercuten en la población en edad escolar y en la cultura inclusiva en el estado de Baja California, en la cual se pueden encontrar vacíos en la forma de implementar las políticas educativas, tanto como la consecuencia de que siga existiendo la discriminación.

Por otro lado, los resultados pueden aportar elementos valiosos para la teoría de la gestión, sobre todo el liderazgo directivo en determinados contextos, y comunidades regionales y que difieren de los contextos europeos. Algunos aspectos que se esperan encontrar respecto a la educación inclusiva, es analizar si se relaciona directamente o ejerce influencia por las políticas públicas y educativas. por lo que la presente investigación podrá identificar a esas políticas públicas aplicadas a la fecha, e incluso la necesidad de otra política pública que se ajusten a las condiciones vigentes respecto a la capacitación docente, las metodologías en el aula y el manejo del currículo.

Dentro de la estructura del presente diseño se encuentra el marco institucional que dota al trabajo de investigación, dándole un anclaje en la realidad operativa y

contextual, lo que es esencial para la validez y la relevancia de los hallazgos. Al describir el marco institucional del sistema educativo, en un apartado inicial, se describe el contexto institucional, su estructura organizacional con el titular y sus tres subsecretarías, así como las leyes regulatorias y la influencia de las políticas públicas.

El capítulo II ha sido considerado el integrador de los componentes de la investigación, al contener las referencias necesarias para ubicar los marcos teórico conceptual y normativo, así como los elementos de política pública, educativa y de gestión que le dan sustento y fundamento a la investigación, desde los pedagogos que han generado teoría, del marco conceptual que ubica y da certeza del significado y significante de la terminología abordada sin menoscabo del marco legal o normativo y conceptual que da los componentes legislativos en el cual se norma la educación y en su caso determine y delinea el marco institucional, de acción, de función y hasta del nivel de competencia de los actores.

Para complemento de lo arriba estipulado, se integra el capítulo III, referente al estado de la cuestión, en el cual hace énfasis en los modelos de atención que han existido hasta llegar al estado actual, referidos a la educación inclusiva. En el capítulo IV, se establece el capítulo de la ruta metodológica de la investigación, en tanto en el capítulo V. Se establecen los resultados de la investigación.

Objetivo General.

Analizar la relación entre la gestión de la política educativa en Baja California en el periodo 2019-2025 y la inclusión, en contraste con el objetivo de desarrollo sostenible 4 de la Agenda 2030.

Objetivos específicos.

1. Describir la gestión de la política educativa inclusiva en nivel básico, medio, medio superior y superior en el periodo 2019-2025.
- 2.

3. Explorar la gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión.
4. Identificar el estado que guarda el objetivo 04 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad.

Capítulo II. Marco de referencia de la investigación

2. 1. Marco Teórico.

En este apartado se desarrolla lo relativo al contexto teórico donde se desarrolla el tema de investigación, como lo son las políticas públicas, su función y tipos de políticas, denotando la relación entre su gestión para la educación inclusiva.

2. 1. 1. Políticas públicas.

Considerando que las líneas de acción gubernamental se trazan en un marco de intenciones para atender a una población, acciones que enuncian sus planes de trabajo y direccionalidad, toda su posibilidad de actuación expresado en las políticas públicas, mismas que definen el enfoque de gobierno, sus propósitos y sus metas, las cuales Franco las define de la siguiente manera:

Las políticas públicas son acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones (Franco, 2020 p:82).

Así el estado mexicano, al igual que otros estados del mundo, ejercen una forma de gobierno acorde a una política determinada, pero siempre acorde a su contexto cultural y social, mismos elementos que le hacen definir sus metas, acciones, así como su estilo y en general sus políticas de estado, coincidiendo de la misma manera con lo que afirma Aguilar, (1992) respecto a que gobernar un estado es

elegir ciertos valores y criterios, ciertos objetivos y medios, ciertas rutas estratégicas de acción, ciertos actores, procedimientos, tiempos e instrumentación, aspectos que dan el sello personal del gobernante y su forma de implementación de la política pública, establece que el concepto de política resulta de una construcción que selecciona, destaca, articula e integra ciertos elementos de su proceso observable.

La política que se decide y se quiere llevar a cabo es básicamente un conjunto más o menos interrelacionado de acciones, Meny y Thoenig (1992) establecen que una política pública se presenta como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico.

Retomando a Aguilar (1992), quien integra conceptos vertidos de la siguiente manera, la política es institucional porque es decidida por una autoridad, en el marco de su responsabilidad, la establece como decisoria porque implica una secuencia de decisiones para dar respuesta a problemas públicos o necesidades, y es comportamental porque conlleva una postura frente a una decisión, y es causal porque los productos de la política tienen efectos en el sistema político y social. En consecuencia, lo definido en las políticas públicas, es el destino o rumbo que tomará la administración que las genera.

2. 1. 1. 1. Tipos de políticas públicas.

En ese contexto se enuncian los diferentes tipos de política públicas para atender las diferentes dimensiones de atención a la sociedad, lo que ocasiona la multiplicidad de elementos que las componen, mismas condiciones que han dado pie a diversas connotaciones como la siguiente “Diversas como los árboles del Bosque”, afirmación de Flores, T. (2015) solo por la diversidad y la no unicidad, por lo cual se toma la opción de caracterizarlas por su tipología, que siguiendo a Lowi 1996, citado por Flores, T (2015), se organizan en cuatro categorías funcionales: Políticas públicas regulatorias, distributivas, redistributivas y constituyentes.

Las políticas públicas regulatorias, se definen como la acción pública que consiste en dictar normas que afectan el comportamiento de los ciudadanos en general. El

Estado obliga o prohíbe, la coerción es máxima; este tipo de políticas públicas se identifica con las leyes emanadas de las administraciones en turno.

Una segunda clasificación es una política distributiva es una acción del poder público, mediante la cual éste concede una autorización especial a casos particulares, claramente individualizados y especialmente designados, estos casos por lo general cumplen con la asignación presupuestaria de recursos a grupos específicos y predeterminados. La redistributiva consiste en el establecimiento por parte del poder público, de criterios que dan acceso a ventajas, ya no otorgada a casos o sujetos designados especialmente, sino a clases de casos o de sujetos a determinado número de condiciones; son beneficiados así, por un privilegio, para la educación de las personas con discapacidad, donde las políticas públicas se ajustan predominantemente al tipo de Políticas Redistributivas y, en menor medida, a las Distributivas, pero siempre con el objetivo de lograr la equidad.

La cuarta clasificación recae en la política constitutiva o constituyente, es la más abstracta de todas, hace referencia a la acción pública por medio de la cual son definidas las normas o las reglas acerca del poder, ejemplos típicos de ésta son la reforma de la Constitución de un país, la introducción de reformas institucionales o administrativas, todas ellas no afectan la vida diaria de los ciudadanos, pero para la autoridad pública, representan una importante manera de intervenir en los asuntos en cuestión.

Las políticas públicas redistributivas, han sido las aplicadas en nuestro país a grupos vulnerables que, por situación de pobreza extrema, de marginación social, desigualdad y condiciones específicas de la población marginada y han sido atendidas por medio de programas del bienestar.

Por otra parte, las condiciones necesarias de las políticas públicas son la implementación, la evaluación, el cambio y el impacto Wayne (2007, pp:477-283), él considera que la importancia de la implementación de las políticas públicas y su análisis, son parte esencial de la sociedad y su desarrollo, el enfoque de la implementación se centra en la posibilidad de reinventarse considerando los siguientes principios: Los gobiernos deben remar menos y dirigir más, la

formulación de políticas debe significar el empoderamiento de las comunidades y no solo la oferta de servicios; los gobiernos deben alentar la competencia en la oferta de servicios, no el monopolio, las organizaciones públicas deben estar orientadas por un sentido de misión, no por reglas, el financiamiento debe determinarse por los impactos, no por los insumos, la prioridad deben ser las necesidades del cliente, no las de los burócratas las organizaciones públicas deben concentrarse en los ingresos, no en los gastos, invertir en prevención, no en remedios, la autoridad debe estar descentralizada.

En relación a lo anterior, se refleja un gran campo de acción necesario para hacer realidad la aspiración de la agenda 2030, donde la participación de los hacedores de las políticas públicas tienen una gran área de oportunidad conjuntamente con los gobiernos y sus instituciones para la acción directa hacia la educación inclusiva, donde las políticas públicas han de ser vistas como el medio donde lo establecido por Wayne, sea una realidad para alcanzar el propósito de las políticas públicas y en consecuencia para la educación inclusiva mediante las políticas educativas que en consecuencia aplican al tema educativo en cuestión.

En México el antecedente de política pública hacia las 'personas con discapacidad surge con la publicación de la Ley General de Educación en 1993. Donde por primera vez se reconoce a este tipo de población. Posteriormente en la década de 1990-2000 El Gobierno Mexicano reconoce la lucha social y los derechos de las personas con discapacidad, en específico la acción más importante se tiene con la primera Ley General de las Personas con Discapacidad, la cual se publica el 5 de junio de 2005. Actualizada en 2024 y vigente a la fecha.

2. 1. 2. Políticas públicas nacionales y regionales.

El Plan Nacional de desarrollo (PND), como Plan sexenal expresa las líneas de trabajo de política pública de estado, mismas líneas que generalmente se integran en el Plan de Desarrollo Estatal (PED) además de las políticas públicas propias de la entidad federativa, así mismo, el Programa Sectorial de Educación de Baja

California 2022-2027 retoma el planteamiento que hace se hace en el (DOF 2020-2024) El PSE plantea seis Objetivos prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional durante la presente administración, los objetivos prioritarios responden a los siguientes problemas públicos:1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral requiere la implementación de medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes, lo que hace necesario que se identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y a la participación.

2. 1. 3. Políticas públicas y legislación.

A partir de las recomendaciones internacionales emanadas de la ONU, y difundidas mediante su filial la UNESCO, a los países miembro, han ocurrido eventos normativos importantes en los países, uno de ellos es México. En el cual se han emitido leyes que fortalezcan la política pública de estado, así como otro hecho importante es la inclusión de líneas de acción que favorezcan las políticas educativas inclusivas en los planes sexenales de desarrollo.

Tabla 4. Legislación para la educación inclusiva en México

Leyes y programas	México	Observaciones
Principales Leyes que norman la educación inclusiva	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Establece la obligatoriedad de respetar los derechos humanos	Artículo 3°. establece que la educación debe ser inclusiva.

	La Ley General de Educación. Norma todo tipo y niveles de educación. El Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, y se garantizará el derecho a la educación a los educandos con condiciones especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación.	Sus reformas más recientes (como la de junio de 2024), dedica capítulos específicos a la educación inclusiva (Artículos 62 al 68). Esta ley mandata la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), el uso de formatos accesibles (Braille, lengua de señas, lectura fácil), y la formación docente en inclusión (LGE, 2024)
	La Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad. (2011) Vigente a la fecha mediante su reforma realizada el 06 de enero de 2023.	Refuerza la obligación del Estado de promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo la discriminación en los planteles. Cuyo propósito es promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales, de las personas con discapacidad.
	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU en 2007	México ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU en 2007, lo que lo obliga legalmente a garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles (ONU, 2006).
	La Ley de Educación Superior. Establece los derechos de todos al acceso a la educación superior.	Se basarán en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión. Considerando a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad. Con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana.

	La ley General de Educación establece a la Educación especial como modalidad de la educación básica.	En ella se brindan servicio de apoyo a la educación regular para impulsar a la educación inclusiva.
--	--	---

Fuente. Elaboración propia con base en la legislación vigente.

2. 2. Políticas educativas.

Las políticas educativas representan la línea que ha de seguirse para garantizar el derecho a la educación de la población en edad escolar, desde la perspectiva de la política pública y que generalmente cuenta con un marco normativo, en ese sentido Reimers (2000, p 30) establece que “la igualdad de oportunidades educativas debe ser el objetivo prioritario de las políticas educativas en América Latina”, los fines de la educación han de ser el de contribuir a hacer sociedades justas, coincidiendo con Robertson (2012, p:3) la educación como proyecto de política educativa, consiste en proponer y poner en marcha extendiendo al espacio global formas particulares de enmarcar los problemas de la educación y su solución. (Robertson. 2018 y Reimers, F. 2019) coinciden en que la política educativa es un conjunto de ideas o valores sobre cómo debe ser la educación como institución social y conjunto de prácticas, esto incluye a quién se enseña; qué, cómo se enseña, y cómo deben regirse estas prácticas, por lo que la política educativa se refiere a la sustancia de la política: los objetivos declarados y las medidas adoptadas para alcanzarlos.

En este caso para el proceso de formulación de la política, influiría quien participa y como lo hace en de su aplicación, lo que implicaría en este caso, políticas educativas en pro de la equidad, y que dichas políticas se orienten a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso exitoso de todos los estudiantes, en especial de aquellos que por distintas condiciones tanto sociales, como culturales, de étnicas, o estado migratorio, o bien de discapacidad, han sido excluidos del goce al pleno derecho a la educación. En ese sentido, se analizan políticas educativas contemporáneas desde la justicia social. Coincidiendo con Sánchez y Manzanares

(2014), colocar en el centro la equidad permite cuestionar las políticas educativas en aras de avanzar hacia sociedades más justas, cohesivas y democráticas.

Para hacer un acercamiento de la política educativa a la educación inclusiva, se establecen las acciones más importantes realizadas según lo establecido en (SEP, 2000) para la educación que marcaron la ruta de la inclusión, donde el programa establece que:

“La política educativa para la educación inclusiva que trasciende en México, se dio en el año 2000, con la reorientación de los servicios bajo el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa PNFEIE cuyo objetivo consistió en eliminar un sistema educativo paralelo de educación especial, por medio de la reorientación de los servicios educativos que se brindaba en las escuelas de educación especial que se atendían por discapacidad. (PNFEIE 2000).”

Los datos enunciados en el Programa fueron producto de la investigación realizada en colaboración con el Fondo Mixto México España, cuyo periodo de realización data de 1996 a 2002, y con ello la reorientación de los servicios de educación especial en Baja California, misma que paulatina y acorde a los tiempos de los centros escolares, de los sindicatos y del perfil del personal especializado.

Así mismo, en apoyo a las políticas educativas en 2003 se publicó la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), enfocándose en un derecho más amplio y la no discriminación, fortaleciendo el marco legal para la inclusión, tanto como a favor de la política educativa y de la inclusión, expresada con la publicación en el Diario Oficial De la Federación (DOF) el 30 mayo de 2011, de la primera ley a favor de la inclusión denominada: Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, misma que dio las bases para la ley vigente, actualizada al 14 de junio de 2024. Su observancia es Nacional, por lo tanto, de aplicación en Baja California, donde la Ley General para la Inclusión de las

Personas con Discapacidad fortalece las bases para consolidar la obligación del Estado de garantizar la educación inclusiva.

En el año 2013 la SEP dispuso que se integraran distintos programas que atendían a una población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros), generando un nuevo programa, denominado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con lo cual desapareció el PNFEIE, en el PNIEE se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva, la integración educativa era un proceso que buscaba que los alumnos con necesidades educativas especiales estudiaran en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que se requieran (García, et al. , 2000. en García, 2018). , dichos apoyos deben eliminar las BAP de todo tipo.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el marco educativo actual establece a la inclusión y la equidad como principios fundamentales, buscando activamente eliminar las BAP y asegurar la participación de todo el alumnado, sin limitarse únicamente a la discapacidad, el desafío para esta década es profundizar en las políticas educativas que tengan como propósito reducir la desigualdad y promover la justicia social.

2. 2. 1. Políticas inclusivas.

Las políticas inclusivas, según Booth y Ainscow, (2011) son el marco estructural y normativo que traduce la filosofía de la inclusión, (la cultura), en acciones operativas que aseguran la equidad y la participación.

2. 2. 1. 1. Políticas públicas para la educación inclusiva.

La educación en México ha venido integrando reformas educativas en los dos últimos sexenios, mismas que la SEP difunde por medio de acuerdos secretariales, creación de programas o realizando modificaciones, en este caso, a la Ley General de Educación, con la publicación correspondiente en el Diario

Oficial de la Federación, de la misma manera, las publicaciones expresan el enfoque y sentido de la política pública de estado, mismo referente expresado en el Plan Nacional de Desarrollo, y Programa sectorial. El Plan y programa rescatan las políticas públicas internacionales recomendadas en el marco del Banco Interamericano de Desarrollo, (BID) la ONU y la UNESCO.

Dentro de las acciones para la generación de política para la educación inclusiva, se encuentran el reconocimiento del derecho a la educación, los derechos del niño y los derechos humanos, cobrando especial fuerza a partir de que la Asamblea General como órgano representante, normativo y deliberativo de la ONU, y el único que cuenta con representación universal al estar representados sus 193 Estados Miembros y facultado por la ONU, en 1989 la asamblea General aprueba la Convención sobre derechos humanos del niño, convención en la que se reconocen los derechos de los niños, contando con la participación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

La acción más reciente sobre políticas educativas para la Educación inclusiva, es la Estrategia Nacional para la educación Inclusiva.

2. 2. 1. 2. La Integración educativa, primera acción inclusiva.

La educación especial en México se gestionaba desde la SEP, quien en 1970 establece la Dirección General de Educación Especial (DGEE), un hito que consolida y organiza los servicios a nivel federal y aunque significó un avance en la atención, mantuvo el modelo de escuelas y centros especializados, en tanto en Baja California era una Coordinación Estatal, dependiente de la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar (USED), pero con dependencia administrativa total de dicha dirección.

La dirección General en 1985 publicó una serie de lineamientos para establecer el criterio de la individualización de la educación y la promoción de la normalización, donde los fines y objetivos de la educación se alineaban a los establecidos en las leyes del país, es decir, de conformidad con lo establecido en el artículo 3ro. De la

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), del artículo 41 de la LGE, publicada en 1993, y a los derechos humanos establecidos por la CNDH. “Todo educador asume la responsabilidad de formar una persona, más que rehabilitar a un inválido” (SEP 1985, p:19). El compartir espacios educativos de quienes presentan discapacidad, con los que no la poseen, fue todo un reto, al que se denominó integración educativa.

Al aplicar los criterios de individualización y normalización para integrar a las niñas, niños y jóvenes a las aulas regulares, significó Individualizar para conocer las características individuales de los estudiantes y poder así integrarlos a las aulas regulares con apoyo de acompañamiento por personal de educación especial, donde la normalización se define como “un principio que recalca la importancia para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas normales” (SEP, 1985: p 23). A la vez que conceptos como necesidades educativas especiales, integración educativa, adecuaciones curriculares y discapacidad, fueron los elementos a considerar inicialmente y conjuntamente con su correcta interpretación, dieron vigencia al modelo de las necesidades educativas especiales, tanto en el país como en Baja California.

2. 2. 1. 3. Educación inclusiva.

El paso de la educación especial a un modelo de atención educativa inclusiva para las personas con discapacidad ha implicado abandonar el término "necesidades educativas especiales", esto debido a que se aludía a una educación diferenciada, lo que podría ser factor de discriminación para los y las estudiantes, que en ese contexto requerían llevar un informe de evaluación psicopedagógica al gestionar inscripción a estudios posteriores, y no siempre se encontraba apertura educativa escolar, relativo a lo cual Thomas y Loxley (2007), establece que se deben abrir espacios inclusivos para toda la población, sin embargo, no siempre fue así.

En México, la SEP ha establecido criterios para la inclusión en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), que integra los siguientes conceptos:

1. Inclusión como escolarización de educandos con discapacidad.

2. Inclusión como respuesta a los problemas de conducta.
3. Inclusión como atención a los grupos en mayor riesgo de exclusión como indígenas, migrantes o comunidades rurales aisladas.
4. Inclusión como desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas.

El enunciado siguiente expresa el objetivo general

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades. (ENEI, 2019, p:5).

La guía pretende transformar el sistema educativo, y para ello se propone que los centros educativos sean inclusivos y estén presente en la escuela con sus acciones en cuanto a políticas, culturas y prácticas pedagógicas, de acuerdo a lo cual la NEM considera como mecanismo para asegurar la inclusión la reforma al artículo 3o. de la CPEUM para sentar las bases legislativas que aseguren que nadie quede excluido del Sistema Educativo Nacional y la atención educativa de todas las necesidades individuales, mediante ajustes curriculares individuales (ACI), mismas que son modificaciones al currículo estándar para atender las necesidades específicas de cada estudiante, permitiendo un acceso más equitativo a la educación.

Existen instituciones de apoyo y promoción de las políticas inclusivas, entre ellas el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) que es la institución rectora para promover políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social, así como avanzar en la inclusión social y garantizar el

derecho a la igualdad y no discriminación, que es el primero de los derechos fundamentales en la Constitución Federal, que funciona desde 2003.

Así mismo existe la CNDH (2018), que con la perspectiva de derechos humanos considera a las personas con discapacidad requieren que se realicen ajustes específicos para disfrutar de todos los bienes y servicios públicos y privados, una de ellas es el derecho a la educación.

Por la parte normativa, la LGIPD, quien en su primer artículo deja de manifiesto:

“Artículo 1. Las disposiciones de la presente Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos. Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (DOF. LGSPD 2011, reformada en 2024).

Tanto la SEP, la CONAPRED, la CNDH, y la LGPID, son instituciones con una organización de gestión interna, pero que de manera general se deben articular y armonizar sus propósitos de manera que se vinculen para alcanzar el gran propósito de la educación inclusiva.

Las escuelas inclusivas son aquellas que cumplen con condiciones sistémicas y culturales que garantizan la participación y el aprendizaje de todos. (Booth y Ainscow 2015), comparten valores, deben creer firmemente que la diversidad es un valor y un recurso, no un problema a resolver, ejercer Liderazgo Comprometido, los directores deben ser líderes inclusivos, gestionando activamente el cambio cultural y destinando recursos a la inclusión. Así mismo deben promover la colaboración entre docentes de educación regular y especial (UNESCO, 2017). Además, de sentido de Comunidad y cero tolerancias a la

discriminación y al *bullying*. Todos los estudiantes deben sentirse valorados y aceptados, con las creencias deben traducirse en documentos y estructuras que guíen la acción de toda la institución, con Políticas Claras: La escuela debe contar con políticas institucionales escritas que definan claramente cómo se abordará la diversidad y cómo se realizarán los ajustes razonables, con apoyos s Bien Gestionados: Debe existir un sistema organizado de apoyos, podría ser de educación especial, y que estén integrados en el centro educativo, la gestión debe centrarse en eliminar las barreras en el currículo y el contexto.

Coordinación y Colaboración: Debe haber tiempo y espacios estructurados para que los docentes para planificar.

Las políticas deben verse reflejadas en lo que sucede diariamente en el aula, relativo al currículo flexible, Se debe aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de presentar la información, de expresión y de participación, debe haber enseñanza diferenciada, los docentes deben utilizar una variedad de métodos y estrategias pedagógicas, así como realizar una Evaluación Auténtica: La evaluación debe ser diversificada, formativa y continua, Booth, T., & Ainscow, M. (2015)

2. 2. 1. 4. Política educativa vigente.

El marco legal actual de la política educativa vigente en México, se encuentra en el modelo pedagógico central que la orienta, sustentada principalmente en la Ley General de Educación (LGE) y se implementa a través de la NEM.

2. 2. 1. 4. 1. La Nueva Escuela Mexicana y la Educación Inclusiva.

La NEM, mediante la transformación del Currículo 2022, y con la publicación del Plan y programa de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, establece las bases para la educación básica, pero de la misma manera establece los mismos principios para a la educación media, solo que con otras estrategias. Donde los Principios y Objetivos de la NEM se centra en la formación integral de

los estudiantes, buscando la excelencia, la inclusión, lo pluricultural, la colaboración y la equidad, Hernández (2024) Sus objetivos principales incluyen garantizar el desarrollo integral del educando y reorientar el Sistema Educativo Nacional, asegurando el acceso universal, incluyente y equitativo a la educación, y promoviendo entornos educativos dignos.

Así mismo, la NEM la se concibe como un proyecto ético-político fundamental para eliminar barreras y asegurar que todos los estudiantes desarrollen su potencial plenamente, con igualdad de oportunidades. Se destaca que la inclusión va más allá de la discapacidad, abarcando diversas expresiones de la diversidad y buscando transformar el sistema educativo para acogerla. Un punto crucial es la identificación y eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), que pueden ser normativas, organizacionales, actitudinales o físicas.

2. 3. Gestión.

Es indudable que además de generar políticas públicas para beneficio común, en cuanto al sector al que va dirigido, hay un factor fundamental para su realización, este factor se le denomina gestión, ya que esta es vista como la parte más dinámica de la administración pública, y definida como el conjunto de actividades, acciones, tareas y diligencias que se realizan para alcanzar los fines del interés público, tanto al interior de la operación de una organización pública, como en el exterior mediante la interrelación con otras organizaciones gubernamentales. En la Gestión el interés colectivo es superior a la de los intereses individuales, en la práctica su impacto es lo que le hace realmente valioso, en la ejecución por del estilo de liderazgo y por sus resultados.

La gestión institucional, considerando la gestión de aprendizajes y la gestión gubernamental son solo ejemplo que como pilar de la construcción de la teoría sobre la función de la gestión (Fayol, citado por Espinoza, R. 2009) expresa que la gestión es el arte de saber lo que se quiere hacer y a continuación, hacerlo de la mejor manera y por el camino más eficiente, así mismo (Fayol 1971, citado por

Espinoza, 2009) expresa que una buena gestión gerencial aplica los principios de planificación, organización, dirección, coordinación y control, en tanto (Taylor, 1911), da énfasis a la eficiencia, por lo que enfocó la gestión en la eficiencia en el nivel operativo. Su concepto se centra en la búsqueda del método más productivo, para Drucker "La gestión consiste en hacer que las personas sean capaces de un desempeño conjunto a través de objetivos. " Así lo expresa en su obra *La Práctica de la Gestión* en 1954, en este libro, Drucker no solo acuñó el concepto de "Administración por Objetivos" sino que también elevó la gestión a una disciplina seria sistematizando las responsabilidades y funciones del director moderno.

En particular el concepto de gestión se ha tomado en algunas ocasiones como sinónimo de administración, pero en otros se le sobreentiende como un concepto que lo supera. Si atendemos el significado otorgado por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), gestión es la "acción y efecto de administrar", con lo cual en este marco se entendería que la gestión estaría enmarcada dentro de la administración, siendo ésta más amplia que la primera, según Galinelli, S. y Migliore, A. (s/f) La evolución del concepto de administración a gestión estuvo influenciada por los conceptos de management (dirección) y de publicmanagement (gestión pública) como reemplazo de administración pública, y al referirse de gestión pública tal como es perceptible las líneas semánticas establecidas entre las voces management y administración, en inglés y francés, desde el surgimiento del taylorismo, han sido de sinonimia. Pero hay otros vocablos que suelen usarse también como sinónimos de management, donde se hace referencia a dirección, gerencia, ejecución y gestión.

2. 3. 1. Gestión y la Nueva Gestión Pública.

La Nueva Gestión Pública (NGP) busca sustituir la rigidez y el enfoque en el procedimiento del modelo burocrático tradicional (weberiano) por un enfoque centrado en el desempeño y por el resultado. Según Hood (1991), la NGP se caracteriza por siete doctrinas o principios básicos:

1. "Managemiento" (gestión) Profesional: Mayor autonomía y flexibilidad para los gerentes del sector público.
2. Estándares Explícitos de Desempeño y Medición: Definición clara de objetivos y evaluación constante del rendimiento.
3. Mayor Énfasis en los Resultados: Priorizar el logro de metas y la eficacia sobre el estricto cumplimiento de reglas.
4. Desagregación de Unidades: Descomposición de las grandes burocracias en unidades más pequeñas y especializadas (agencias).
5. Mayor Competencia: Introducción de mecanismos de mercado (competencia interna o con el sector privado) en la prestación de servicios.
6. Prácticas del Sector Privado: Uso de contratos, incentivos monetarios y mayor flexibilidad en la gestión de personal.
7. Mayor Disciplina y Ahorro de Recursos: Reducción de costos y búsqueda de la eficiencia presupuestaria.

La integración de todos los propósitos base de la NGP, es solo con fines informativos, sin embargo, para la educación no es posible integrarlos en su totalidad, por lo que se enuncian solo los que son asimilables. Por lo que para los efectos del presente estudio y considerando los tiempos actuales, ya no caben ni la rigidez, sino debe prevalecer la flexibilidad, sobre todo en educación y en consecuencia en la inclusión, y aunque no caben los estándares porque las características individuales no son homogenizadas, pero si se requiere una evaluación continua para verificar avances y resultados de la práctica.

2. 3. 2. Conceptos, enfoque y modelos.

Al abordar el tema de la NGP se hace necesario revisar algunos conceptos para su contextualización, así como los modelos de gestión, dedicándose un apartado a cada uno de los conceptos implicados en la NGP, relacionados con equidad, eficacia, gobernanza, rendición de cuentas y participación. Asimismo, se presenta una visión histórica general sobre cómo han evolucionado los enfoques educativos producto de las políticas públicas y educativas, hasta llegar al momento actual con la política educativa inclusiva a través de la Reforma Curricular 2022.

La educación es entendida como un servicio público y una organización con estructura, objetivos y propósitos establecidos desde las políticas públicas, instrumentadas mediante políticas educativas bajo la mediación de la SEP, quien, como responsable de la gestión administrativa y brazo operativo del estado mexicano, tiene la tarea de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes en edad escolar, por ello, centrando la atención en el análisis organizacional, se presenta un marco conceptual sobre cómo los principios de la NGP han influido en la formulación y ejecución de políticas educativas inclusivas, especialmente en el contexto mexicano y bajacaliforniano.

2. 3. 3. Fundamentos de la Nueva Gestión Pública.

Con el propósito de establecer el valor de la NGP, tanto en el ámbito público como en el privado, se presentan algunas posturas al respecto; según la Revista Internacional de Gestión Pública (2001, pp. 1-25), el movimiento de la NGP surgió a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980 como una alternativa a la forma tradicional de administración o gerencia, en el Reino Unido apareció con la primera ministra Margaret Thatcher y posteriormente se implementó en los gobiernos de Nueva Zelanda y Australia, en Estados Unidos, su aparición se relaciona con el cuestionamiento a la teoría clásica y neoclásica, así como con la teoría de la elección pública, la cual criticaba los modelos de gestión prevalecientes en ese momento. La transformación de los modelos de gestión tiene varias condiciones, una de ellas es la que Dunleavy y Hood (1995, pp:105-106) establecen para la NGP, afirman que se requiere una transformación de los modelos de gestión que implican modificaciones presupuestarias, considerar a las organizaciones como una cadena de relaciones, descargar las tareas administrativas, fomentar la competencia entre entes públicos, empresas

privadas y organizaciones no lucrativas prestadoras de servicios, y la descentralización.

Como fundamento de la NGP se encuentra la descentralización para la eficiencia, de manera básica, para que los usuarios puedan elegir proveedores que respondan a la consecución de la eficiencia en la prestación del servicio. Entendida la eficiencia según Ganga, Cassinelli, Piñones y Santana (2016, pp:132) como “al logro del máximo nivel en producción posible, dada unas cantidades de insumos, es decir, se produce cuando la mixtura de insumos utilizados permite la minimización de los costes involucrados en la respectiva producción”. Aunado a la eficiencia se articula el proceso de la rendición de cuentas, en virtud que, si se reducen costes y se maximizan resultados, es importante que se den evidencias de la aplicación del recurso en el proceso administrativo. Anticipando que la definición de rendición de cuentas es un entramado complejo, se toma a lo establecido en La rendición de cuentas en México: perspectivas y retos por Cejudo y Ríos, en López y Ríos 2009): Como una “relación entre dos actores (A y B), en la que A está formalmente obligado a informar, explicar y justificar su conducta a B (con respecto a R). En esta relación, B tiene la facultad de examinar la conducta de A (con respecto a R) y cuenta con instrumentos para vigilarlo e incidir en su comportamiento, vía sanciones o incentivos”. Donde A, representa la organización, B representa al otorgante del recurso y C el recurso en cuestión. Donde el otorgante del recurso valora el cumplimiento de la aplicación correcta o autorizada del recurso, y donde pudiesen dar dos posibles resultados: incentivos o sanciones para la administración de la organización.

Para continuar este continuo de relaciones en lo establecido para la NGP, respecto a la forma de la obtención del presupuesto para el funcionamiento de las organizaciones, en gran medida se realizan desde las políticas públicas, donde el gobierno en funciones establece la forma de administración donde tradicionalmente el presupuesto se asigna desde la parte gubernamental central,

situación que ocurre en México y en otros países. (Osborne y Gaebler, pp:172-173) establecen que “el gobierno se ha guiado por las reglas que le impone el sistema y la presupuestación en lugar de haberse guiado por una misión” en consecuencia, la gestión por misión desarrolla la efectividad, la eficiencia la innovación y la flexibilidad, mismas que en su conjunto harían de los gobiernos más eficientes, debido al logro de sus propósitos por medio del logro de los objetivos de las organizaciones.

Conceptos como gobernanza, gobernabilidad y democracia se entrelazan en el ejercicio de los gobiernos actuales, que se autodenominan democráticos. Touraine (en Korstanje, 2007) sostiene que la democracia se construye solo cuando todos los derechos del hombre están garantizados, considerando como base el respeto a los derechos fundamentales, la representatividad de los gobernantes y ciudadanos, y la limitación del poder de las élites políticas. Entonces sí, y solo si, ocurren tales condiciones se estaría considerando que existe democracia, y por ende gobiernos democráticos. En sincronía con la democracia, se habla de gobernabilidad donde El Diccionario de Política de Bobbio y Matteucci, (1998, citado por Rodríguez, 2011, p. 48) la define como “la relación de gobierno, es decir, la relación de gobernantes y gobernados”.

Se establece el equilibrio entre gobierno, gobernanza, democracia y ciudadanos, mediante un gobierno eficaz, para cerrar el andamiaje se establece la gobernanza de acuerdo con Aguilar (2011, en Quintero 2017, p:42), donde establece que “la gobernanza es el proceso de dirección mediante el cual se conforman y definen la dirección de la sociedad y la capacidad social para lograr objetivos públicos, cabe mencionar que, para efectos de la SEP, la gobernanza consiste en el esquema de coordinación intersectorial y de los tres órdenes de gobierno que habrán de asegurar el cumplimiento del objetivo general y la implementación de los componentes de la ENEI, consistentes en:

1. Armonización Legislativa y Normativa, con el objetivo de Integrar la inclusión en todos los aspectos escolares, desde la planificación hasta la gestión, asegurando un marco legal coherente.

2. Fortalecimiento de la Formación Docente, con el Objetivo de Desarrollar las habilidades y la visión del magisterio para atender la diversidad de los estudiantes.
3. Transformación Curricular y Pedagógica con el Objetivo de Diseñar currículos y prácticas de enseñanza flexibles y pertinentes a la diversidad.

La NGP y su enfoque adquiere éxito para la administración actual debido la pérdida de confianza y credibilidad del sector público como gestor del bienestar de la ciudadanía, la falta de confianza, así como la disminución de los ingresos públicos, afectados por cuestiones macroeconómicas y carencias en la gestión, tanto como la expansión de los servicios de asistencia social que representaron un excesivo gasto al erario público, fueron factores que contribuyeron a crear un desequilibrio fiscal que impactó severamente en las economías de los estados desarrollados.

La NGP enuncia los propósitos básicos:

- Búsqueda de la eficiencia y eficacia en los procesos para garantizar la gestión más adecuada de los fondos públicos.
- Favorecer la competencia para que la ciudadanía tenga más opciones para cubrir sus necesidades, aplicación de propuestas y metodologías propias del sector privado a la gestión pública, relación más cercana del ciudadano al cliente
- Tener muy en cuenta los resultados se busca hacer más con menos recursos (Hood, 1991), en los cuales el impacto que tiene una medida en el bienestar de la población a través de su medición y control.
- Rendición de cuentas por desempeño y no solo por el cumplimiento de las reglas. Esto se logra mediante indicadores de gestión y evaluaciones periódicas (Pollitt & Bouckaert, 2017).

Para alcanzar los propósitos enunciados se requiere contar con democracia, lo cual es contar con la garantía de los derechos fundamentales, entre los que destacan la no discriminación y el acceso a la educación, entre otros. Tales

aspiraciones se integran en las tres dimensiones fundamentales de las escuelas inclusivas. 1. Políticas, 2. Culturas y 3. Prácticas inclusivas.

2. 3. 4. Aplicación de la Nueva Gestión Pública en educación.

La SEP desde su fundación en 1921 como Secretaría de Estado y como organismo responsable de brindar el servicio educativo a la población en edad escolar, ha impulsado tradicionalmente diversos modelos de gestión educativa, estos han transitado por distintos enfoques y visiones de política educativa.

A continuación, se enumeran algunos para visualizar su evolución, con posterior énfasis en aquellos vinculados a la NGP.

La primera forma de concebir la gestión fue la normativa, seguida de enfoques como la gestión prospectiva, estratégica, de calidad total, reingeniería, comunicacional, modelos de gestión estratégica, modelo centrado en la escuela y los aprendizajes, programas como Escuela de calidad, Escuelas de Tiempo Completo, Ruta de Mejora, procesos de mejora continua, aprendizaje colaborativo, sistemas de información, gestión educativa y la Nueva Escuela Mexicana.

2. 3. 4. 1 Gestión estratégica.

Los enfoques de gestión educativa que precedieron al modelo de gestión estratégica fueron: calidad total, preocupada por el proceso y por los resultados, que se presentaron ante la sociedad, como preocupación principal y comunicacional, las políticas públicas buscaban fortalecer la gobernabilidad mediante la flexibilidad, autonomía y por ende la participación de todos. Con estas acciones la reingeniería buscaba hacer un cambio radical en el proceso educativo, realizando análisis situacional del funcionamiento de la gestión y de la organización educativa.

2. 3. 4. 1. 1. Modelo de gestión estratégica en educación.

Este modelo se implementa a principio de la década de los años 90, su propósito es involucrar al sistema educativo del país en un modelo de gestión que fortaleciera la política educativa de los enfoques previos SEP (2009), el propósito fundamental era sensibilizar a los docentes y administradores de los centros

escolares sobre la importancia y reconocimiento de su función y visualizar tanto sus responsabilidades como a dónde llevarían sus acciones para alcanzar la visión y visión, plasmándose en un documento de planeación estratégica transformacional educativa (PETE) de su centro educativo, para lo cual se realizaba la planeación de manera indistinta, y era solicitado por la estructura educativa.

2. 3. 4. 1. 2. Modelo centrado en la escuela y los aprendizajes.

El modelo de proyecto pedagógico institucional (PPI) representó la herramienta de la gestión escolar que se definía en el contexto de cada centro escolar y de acuerdo al proyecto nacional SEP (2003) define al PPI como el espacio donde se redefinen las orientaciones nacionales, regionales o locales, por ello considera el contexto social y abarca todas las dimensiones de las prácticas institucionales.

Así mismo, el sistema educativo de Baja California instrumentó equipos de trabajo desde los niveles educativos para orientar y apoyar con la metodología para la elaboración del PPI. Ya que era menester desarrollar el marco de referencia para desarrollar acciones y estrategias necesarias para alcanzar el propósito central como lo era explicitar para qué, cómo, o a quienes, donde y por qué centrarse en los niños y jóvenes y en sus aprendizajes.

Entre las razones para la elaboración del PPI destaca el de favorecer el desarrollo de un conocimiento más objetivo de la realidad social, institucional y sus resultados, y en concordancia con lo establecido en la NGP, en los centros escolares bajo este modelo deben participar todos los integrantes del centro escolar debido al involucramiento y participación de todos.

2. 3. 4. 1. 3. Escuelas de calidad.

El Programa Escuelas de calidad (PEC) integró la planeación estratégica en los planteles participantes, con un recurso financiero vinculado a la elaboración de un proyecto de mejora escolar, éste debía desarrollarse con base en el enfoque del Marco Lógico, un instrumento de gestión que permite analizar la consistencia y viabilidad de las acciones planeadas con relación a los propósitos y objetivos

generales de una organización, para lo cual el sistema educativo de Baja California estableció instancias para la recepción y rendición de cuentas respecto al ejercicio presupuestal y la planeación. A los planteles participantes se les denominó “escuelas de calidad”, ya que el proyecto comprometía a la mejora institucional para elevar la calidad educativa.

La participación, la planeación estratégica, la gobernabilidad y la rendición de cuentas son elementos que vinculan al PEC con los principios de la NGP, de acuerdo a sus normas de operación, a la vez que en este programa se desarrollaron las de Escuelas de Tiempo Completo, las cuales operaban bajo las mismas reglas y recibían un presupuesto relacionado con la matrícula de los y las estudiantes de cada centro escolar.

El enfoque de gestión centrados en la formación se impulsó desde la SEP, quien estableció como ejes de mejora y de planeación para los centros escolares la ruta de mejora, el proceso de mejora continua, aprendizaje colaborativo, sistemas de información y gestión educativa, para los cuales emitió lineamientos SEP (2010) que cada escuela debería aplicar al realizar su ruta de mejora, así mismo se estableció el trayecto de mejora continua donde cada docente debería establecer su propia planeación considerando su perfil y lo que necesitaba de formación continua para fortalecer sus competencias académicas.

Respecto al aprendizaje colaborativo se establecieron las jornadas de formación docente a la vez que se realizaba la articulación curricular de la educación básica, el uso de las tecnologías de la comunicación y la gestión educativa, la realización de las acciones anteriores, la ruta de mejora implicó un documento de planeación anual realizada en los centros escolares, una acción para el fomento de es una cultura de planeación que antecede al programa analítico establecido en la NEM.

2. 4. Condiciones de la Nueva Gestión Pública y realidades locales.

Como ya se ha establecido por Osborne y Gaebler (1993) la centralización es un problema que obstaculiza la gestión de las organizaciones, por lo que la descentralización es considerada parte de la solución para alcanzar la eficacia.

En la política estatal se ha considerado ese supuesto en el PED 2022-2027, sin embargo, la supeditación al PND se ve marcado por las líneas generales, lo cual no se puede establecer el postulado de Osborne, tal cual lo plantea.

Eficiencia y equidad

El desafío mayúsculo para la NGP que se enfrenta consiste en conciliar los aspectos de eficiencia y equidad, debido a que la nueva gestión hace énfasis en la eficiencia por un lado como baluarte de los resultados y por otro lado la equidad busca otorgar beneficios de manera no homogénea, sino acorde a las necesidades. Definida la intencionalidad de ambas por Ubeimar Molina, en equidad y eficiencia: pilares fundamentales para el desarrollo sostenible de un estado, sostiene que:

“Conseguir la eficiencia y la equidad son retos muy grandes que le toca enfrentar a la economía. La eficiencia aborda la cuestión de qué tan bien se utilizan y asignan los recursos de la economía. En contraste, la equidad se ocupa de cómo se distribuyen y deben distribuirse los bienes y recompensas de la sociedad entre sus diferentes miembros, y cómo deben distribuirse los costos asociados (Molina 2023, p: 1).”

Dada la importancia del sustento económico, por la dependencia y flexibilidad para las localidades, en la aspiración de equidad y eficiencia, el manejo del presupuesto desde la planeación, implican una amplia visión de las instituciones, de las áreas y de planeación, alineados al Sectorial para alcanzar dichos propósitos.

Por otra parte, Cohen (2002) hace una reflexión respecto a cómo las políticas públicas son de aplicación general, en tanto los segmentos poblacionales son

distintos, de modo que la prevalencia de la eficiencia y la equidad enfrentan estas contradicciones. Lo que representa un reto no solo para la gestión, sino para la instrumentación de las políticas públicas.

Considerando esta inequidad en los segmentos poblacionales, la educación inclusiva se ubica en este ramo, donde las políticas para la inclusión se han visto con bajo impacto sistematizado en beneficio de las personas con discapacidad para su bienestar, los retos que implican ambas posturas son en sí mismas un complejo transitar para alcanzar el cumplimiento tanto de la eficacia como de la equidad, por lo que la NGP se enfrenta a una condición multifactorial, cuyos factores habría que analizarlos desde la lógica de la eficiencia y aplicar los principios de equidad, donde se implica para operacionalizar los trayectos como vía de armonización, en tanto por otra parte, en la NGP se alude a un proceso de seguimiento para la mejora, lo que implica valorar o evaluar.

En tanto el rubro de evaluación se encuentra en un punto de incertidumbre debido a la impopularidad de las evaluaciones, por ejemplo, se retiró la evaluación del desempeño docente en el sexenio 2019-2024, así mismo se retiró la evaluación de las instituciones educativas mediante la desaparición del Instituto Nacional de Evaluación, INEE, recientemente del Consejo Nacional de Evaluación CONEVAL.

Autores como Sharon Gewirtz o Stephen J. Ball han criticado cómo la NGP puede llevar a la "managerialización" de la educación, donde los valores de mercado y la racionalidad económica pueden socavar los valores pedagógicos y sociales de la inclusión, porque la búsqueda de resultados medibles puede llevar a la "exclusión encubierta" de estudiantes que "bajan el promedio".

Estandarización vs. Diversidad: Los sistemas de evaluación y rendición de cuentas de la NGP a menudo se basan en pruebas estandarizadas, que no siempre son adecuadas para evaluar el progreso de estudiantes con diversas necesidades y pueden fomentar una pedagogía "de talla única", contraria a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la personalización.

2. 4. 1. Riesgo de exclusión de poblaciones vulnerables.

La población de México, al igual que en otros países está conformada por sectores en diferentes condiciones, desde origen, etnia, religión, condición social, discapacidad, preferencias, de género, entre otras, lo que origina variados sectores poblacionales en la sociedad donde sus integrantes inciden e interactúan de manera natural en todos los sectores, desde el educativo, productivo, económico, cultural y social. En ese contexto de interacción ocurren dinámicas diferenciadas de manera que pudiesen ocurrir actos de discriminación y de inequidad para las personas pertenecientes a algún sector de la población que presente alguna de las condiciones de la población considerada vulnerable.

La postura de la CNDHNL (2002) hace hincapié en algunos retos identificados por la comisión y que requieren estrategias nacionales e internacionales para enfrentar los desafíos en materia de: discriminación, pobreza, violencia, abuso, falta de servicios y medidas específicas, así mismo la CNDH (2015) ha establecido que en tanto no se cumpla en derecho humano, se considera a la discapacidad como una cuestión social, no médica y que se reconozca el cumplimiento de las leyes a favor de las personas con discapacidad y se atiendan las recomendaciones de la convención de los derechos humanos y de las reuniones cumbre organizadas por la UNESCO, la población vulnerable, específicamente las personas con discapacidad están en riesgo de exclusión y discriminación en la sociedad.

Así mismo, se establece como un problema educativo para la población vulnerable los criterios desde el desarrollo del currículo oficial por los docentes donde aún prevalecen las prácticas homogeneizadoras, cuyo propósito es alcanzar los propósitos del aprendizaje con la misma práctica pedagógica para todos los alumnos, donde se aplica el mismo tipo de evaluación educativa para medir los resultados de los y las estudiantes, en tanto que las normas de control escolar se sigue aplicando la evaluación sumativa, es decir numérica y al final de las unidades académicas o de los cursos abordados durante el mes, bimestre,

semestre o año escolar, según sea el tipo y nivel educativo en cuestión, la evaluación es numérica.

Un riesgo importante es que en las escuelas ocurra competencia y segregación: la introducción de mecanismos de mercado (competencia entre escuelas, elección de padres) puede llevar a la segregación, donde las "buenas" escuelas evitan matricular a estudiantes con necesidades complejas para mantener sus resultados altos, y las escuelas con menos recursos se ven desbordadas en matrícula, estableciéndose una contradicción, hay más necesidades, pero no hay más presupuesto y recursos humanos.

El financiamiento para la educación inclusiva es un desafío persistente. Aunque se destinan recursos, a menudo son insuficientes o no llegan de manera efectiva a donde se necesitan. otro problema son los datos desagregados y poco actualizados específicamente sobre el gasto en educación inclusiva. Los presupuestos se asignan a programas generales que pueden incluir componentes de inclusión, pero no siempre hay una partida específica y auditable para ello, los informes de organizaciones como Mexicanos Primero suelen señalar la necesidad de mayor inversión en infraestructura accesible y recursos para estudiantes con discapacidad.

2. 4. 2. Desafíos de la Nueva Gestión Pública en políticas inclusivas.

Los desafíos que en políticas educativas enfrenta la NGP, al aplicarse al ámbito de las políticas inclusivas, referidas a educación, tanto como a los servicios de salud y servicios sociales, presenta varios desafíos y tensiones inherentes. La NGP busca eficiencia, medición de resultados y competencia propios del sector privado, lo cual a menudo choca con los principios de equidad, atención individualizada y justicia social que rigen la inclusión, tanto como en el sector público, campo del servicio educativo, en el caso de educación y de los servicios sociales propios de la sociedad.

2. 4. 3. La gestión educativa como instrumento de implementación y reinterpretación de políticas.

La gestión educativa descentralizada requiere que los líderes escolares analicen su contexto y realicen ajustes a la política para aumentar su eficacia. Esto es crucial en modelos que promueven la autonomía profesional y el codiseño curricular.

La política educativa es inherentemente ambigua y abstracta. Por ello, la gestión escolar opera como el lugar donde la política se negocia, interpreta y adapta a las condiciones y necesidades específicas de los alumnos y el entorno. Esta reinterpretación es la clave de la autonomía profesional y de la pertinencia de la acción educativa. (Ball, 2012, p. 25).

Articular las políticas públicas y la gestión son un desafío, autores como Blanca Aurora Pita-Torres (2020) destacan que la gestión educativa se encuentra en un punto crucial entre la formulación y la implementación de las políticas públicas, la gestión es la encargada de traducir las directrices generales del estado en acciones concretas a nivel escolar, sin embargo, no se trata de una simple aplicación mecánica; los gestores educativos deben reinterpretar las políticas para adaptarlas a las particularidades de su contexto local, recursos, y las necesidades específicas de su comunidad. La gestión educativa se define como un instrumento dual de implementación y reinterpretación de políticas porque opera como el eslabón crítico que traduce las directrices macro-políticas en acciones externas y hay que concretarlas y contextualizadas a nivel micro, es decir, en la escuela y el aula. Esta doble función es fundamental para garantizar que las políticas no solo se cumplan formalmente, sino que también sean pertinentes y efectivas en entornos educativos diversos.

2. 4. 4. La Gestión como Motor de Cambio y calidad Educativa.

Lograr que la gestión sea una realidad mediante el liderazgo directivo y académico, son la fuerza interior desde los centros educativos que genera la sinergia al interior de ellos, bien lo establece Pozner (2000), describe esta disciplina como un conjunto de acciones que permiten a las escuelas ser la unidad clave en la mejora de los sistemas educativos, la gestión se enfoca en lo

pedagógico, fomentando el trabajo en equipo, la innovación y la profesionalización de los actores educativos. En este sentido, una gestión efectiva es fundamental para que las políticas públicas orientadas a la calidad, como la mejora de los resultados de aprendizaje, se materialicen en el aula, esta concreción redunda en la educación inclusiva, alcanzando los niveles de además de calidad, de eficiencia.

2. 4. 5. La Influencia de las Políticas en la Autonomía y la Práctica Docente.

Considerar los resultados del avance de la educación inclusiva desde la investigación relativa al papel de las políticas públicas en el proceso educativo, es pieza fundamental y a manera de valoración, más que de evaluación, lo cual permitiría valorar las acciones para realizar los ajustes necesarios, por lo que se analiza lo establecido por Flores-Crespo (2009), en su análisis sobre la relación entre investigación, políticas públicas y práctica docente, señala que esta es a menudo "amorfa y elusiva", esto sugiere que la conexión no siempre es directa o coherente; por un lado, las políticas pueden imponer marcos de evaluación y rendición de cuentas que limitan la autonomía de los docentes y gestores y por otro lado, la falta de una conexión sólida entre la investigación educativa y la formulación de políticas puede llevar a la creación de directrices que no se ajustan a la realidad del sistema, afectando directamente la gestión.

2. 4. 6. La gestión educativa como respuesta a los desafíos sociales.

La gestión transforma los grandes problemas sociales, como la desigualdad, la exclusión o la violencia, debe transformar su quehacer en objetivos de acción institucional dentro de la escuela; los centros educativos son los operadores de la política pública en materia de educación, la responsabilidad pareciera que es exclusivamente de ellos y su colectivo docente, sin embargo, las respuestas no se dan en solitario y sin respaldo de la estructura del sistema educativo y gubernamental, sus acciones de gestión deben o deberían estar en sustento sólido y concreto, coincidiendo con Cervantes (2010), quien señala que la gestión escolar tiene la capacidad de mitigar los efectos de las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes, esto implica que la gestión se

convierte en una herramienta para responder a problemas que las políticas públicas intentan resolver, como la inequidad, la discriminación, principalmente.

Actualmente la descentralización de la gestión, impulsada por algunas políticas, busca empoderar a las escuelas para que diseñen e implementen proyectos que sean más pertinentes a sus contextos. Situación que es adecuada, solo que se insiste, es necesario un marco que la fortalezca, la gestión Fomenta de un Clima de Respeto, la gestión lidera la creación de culturas inclusivas donde la diversidad no es solo tolerada, sino valorada como una riqueza, previniendo así el acoso escolar y la discriminación (Booth & Ainscow, 2011).

La equidad y la inclusión son los principales desafíos de nuestros tiempos, es el desafío social central en la gestión contemporánea, especialmente en el sector público.

Reflexión final del apartado. En síntesis, los autores conciben la interrelación como un ciclo, donde las políticas públicas crean el marco de acción para la gestión educativa, mientras que la gestión es el motor para su implementación y a su vez, genera la retroalimentación necesaria para que las políticas sean más efectivas y pertinentes, sin una gestión educativa robusta y profesionalizada, las políticas públicas corren el riesgo de quedarse como meras intenciones sin impacto real en la calidad del aprendizaje, por lo que esta situación desde el sistema educativo debe preverse, mediar y sobre todo actuar en consecuencia. El asegurarse de que los directivos y docentes conozcan los marcos de actuación desde la política pública, política educativa y ámbito de responsabilidad de las instituciones, de los actores y el compromiso con y para la educación de los y las estudiantes del estado de Baja California.

2. 5. Educación inclusiva.

Los términos inclusión, educación inclusiva o incluyente, son de reciente uso en América Latina, su uso ocurre en diversos contextos, se venían utilizando como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad en el ámbito educativo principalmente, en tanto que el Índice, concibe a la inclusión como un conjunto de

procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema social, dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales; la inclusión, está ligada a disminuir cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, entre otros.

2. 5. 1. Políticas inclusivas y la Nueva Gestión Pública.

Algunos estudios han demostrado que las políticas públicas encuentran cuatro aspectos sobre la educación inclusiva (Valdés, Campos y Fardella 2023) misma que los autores los establecen como: 1. Programas de apoyo; 2. Ambiente escolar; 3. Conocimiento profesional; y 4. Asunto legal. Cabe mencionar que los resultados corresponden a un estudio realizado en Chile, país latinoamericano, donde los programas de apoyo consisten en los recursos y dispositivos de escolarización para aquellos alumnos que no pueden adquirir los aprendizajes curriculares en la normalidad de los plazos establecidos, independientemente de si poseen o no una categoría diagnóstica. Así mismo los programas de apoyo consisten en el espacio de respeto donde se concreta y se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje y el conocimiento profesional donde se ejerza un liderazgo académico.

Respecto a la NGP y las políticas para la educación inclusivas se considera una contraposición entre los siguientes aspectos: estilo de gestión directivo de la NGP que es competitivo, donde los resultados se miden por indicadores estandarizados y se basan en la competencia. Tales estilos corresponden más a la empresa privada, donde se exigen resultados estandarizados, en tanto para la educación inclusiva cada caso requiere de tratamiento específico dentro de una generalidad.

Aunque existen elementos que consideran los principios que sustenta la NGP como son la innovación en la educación, la flexibilidad, aunque la centralización del presupuesto sigue siendo punto álgido para el accionar de la educación inclusiva en Baja California.

Sin embargo, la gestión educativa ha sido paulatinamente descentralizada, considerando la estrategia de la elaboración del programa analítico en cada centro escolar, mismo que consiste en un plan de trabajo anual, tomando como base el programa sintético y los elementos de flexibilidad curricular, autonomía profesional y contexto socioeducativo, donde el rol del líder y la participación de la comunidad o colectivo docente con implicación efectiva del directivo y del equipo y la comunidad, mismas condiciones necesarias, así se quiere asegurar éxito a este proceso, y a la implementación de cualquier medida tendiente a promover los cambios que se requieren para avanzar en el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje y hacia procesos curriculares más inclusivos.

2. 5. 2. La Nueva Gestión Pública y la Gestión de la Diversidad.

La articulación también se manifiesta en el ámbito de la gestión del talento humano, donde la NGP promueve la meritocracia y el profesionalismo, lo cual podría, en teoría, facilitar la inclusión de personas con discapacidad en la función pública, no obstante, autores como Taruchaín-Pozo y V. Hidalgo-Vásquez (2021) han investigado los desafíos de la inclusión laboral en la gestión pública en América Latina, señalando que, a pesar de las políticas, persisten barreras culturales y de infraestructura que la NGP, por sí sola, no resuelve.

En conclusión, la articulación entre la Nueva Gestión Pública y las políticas inclusivas es más un campo de batalla ideológico que una sinergia natural, mientras que la NGP ofrece herramientas para hacer más eficiente la administración de los servicios de inclusión, su enfoque en la rentabilidad, la competencia y la figura del "cliente" a menudo entra en tensión directa con los valores de equidad, derechos universales y justicia social que son el corazón de

las políticas inclusivas. La literatura académica, por lo tanto, tiende a ser crítica con la NGP, argumentando que sus principios, si no se mitigan con un fuerte compromiso ético y político con la inclusión, pueden llevar a una mayor exclusión

2. 6. Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

En este capítulo se abordan los compromisos de México con la Agenda 2030, en particular el ODS 4, los antecedentes para la firma del documento Marco, las organizaciones participantes y sobre todo el compromiso relativo a la educación con énfasis en la inclusiva. La suscripción de México a la agenda 2030 contrajo la responsabilidad de atender los 17 objetivos allí planteados, especialmente con el OSD 4 de tal modo que, por ser parte integrante y comprometido, el país suscribe y asume los compromisos para la educación relativos a la calidad educativa y para ello el cumplimiento de metas y condiciones que más adelante se especifican.

México tiene un compromiso por su antecedente como país miembro de la ONU, en el que está suscrito y admitido desde noviembre de 1945. Así mismo, en 2020 se suscribió al Marco de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible de México. Sin menoscabo del cumplimiento de los 17 ODS, el compromiso con la educación de calidad se operacionaliza con diversos conceptos fundamentales como son la calidad y equidad para la inclusión, para ello se presentan las metas planteadas por el ODS 4 y las condiciones necesarias para su cumplimiento.

2. 6. 1. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

La UNESCO, en coordinación con la UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la ONU Mujeres y la Agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR), organizó el Foro Mundial sobre la Educación, se reunieron en Incheon, República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015, y denominada: La Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del documento que denominaron agenda 2030, el cual contiene 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) siendo el OSD 4. el que atañe a la educación y por ende a la educación inclusiva. El texto expresa “Garantizar una educación

inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Donde destaca la postura hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Además, establece de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

En el proyecto estratégico: Acceso para Todos a la Educación, mismo que es retomado de la recomendación emanada de la conferencia cumbre realizada en Dakar, Senegal en el año 2000. Esta reunión cumbre recupera los antecedentes e información del trabajo que desde Jomtien, Tailandia en 1990 se venía realizando, sin embargo, referente al lema, el primer antecedente que se tiene de educación para todos se remonta a la Convención de Salamanca España, en 1994 denominado Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, también llamada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO. Donde el propósito era sensibilizar a los gobiernos sobre la importancia de atender a los educandos que presentan necesidades educativas especiales, término que están fuera de uso (hoy se alude a inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación).

De ahí surgen las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad UNESCO (1994). Los resultados se manifestaron con la firma de los representantes de los países para comprometerse en hacer políticas públicas en sus gobiernos para impulsar la educación inclusiva. En México se emitió la Ley General de las Personas con Discapacidad de 2005, El Programa para la inclusión y el Desarrollo de las personas con Discapacidad es prueba del resultado de esa acción. En la Conferencia Internacional en 2006 se estableció el derecho a la educación inclusiva. (Naciones Unidas 2006) La

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de las Naciones Unidas obtuvo 181 países firmantes y comprometidos.

2. 6. 2. El ODS 4: Educación de calidad, inclusiva y equitativa.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015, p. 19). Definiendo sus principales propósitos y metas, se tiene lo siguiente:

Educación de Calidad: Asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos y significativos, y que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y valores que les permitan enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Educación inclusiva y Equitativa: Garantizar que todas las personas, independientemente de su sexo, origen social, económico, étnico o cualquier discapacidad, tengan el mismo acceso a una educación excelente y que ninguna sea excluida. Se enfoca en la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Garantizar el aprendizaje a lo largo de la Vida: Promover que las oportunidades educativas no se limiten a la educación formal básica o superior, sino que se extiendan a todas las edades, incluyendo la formación técnica, profesional y el aprendizaje de adultos. Los aspectos que lo sustentan son los establecidos por Delors (1996).

Aprender a Conocer: Adquirir los instrumentos de la comprensión

Aprender a Hacer: Adquirir competencias que permitan al individuo enfrentar situaciones y trabajar en equipo.

Aprender a Vivir Juntos: Participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, respetando la diversidad.

Aprender a Ser: Desarrollar la propia personalidad y estar en condiciones de obrar con creciente autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Considerando la conjugación de los pilares antes descritos, se puede asegurar que la educación inclusiva, equitativa y de calidad, serían una realidad.

El OSD 4, del cual se presenta el desglose de metas para alcanzar al año 2030.

4. 1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

4. 2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4. 3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4. 4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

Esta meta se semeja para su cumplimiento a la Formación Técnica, por su vocación industrial, BC tiene una gestión más activa en la articulación de la educación media superior y superior con el sector productivo como las universidades tecnológicas y politécnicas. Buscando avanzar en las competencias relevantes para el empleo

4. 5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas

con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4. 6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4. 7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. Naciones Unidas (2015)

La posición geográfica de Baja California, ocasiona que haya constante movilidad migrante, lo que ocasiona la diversidad cultural en las escuela , sumada a la de los pueblos originarios, por lo que resulta difícil para el estado cubrir una educación bicultural con equidad.

Además de establecerse las metas en el OSD 4, se consideró algunas condiciones que debieran contener para alcanzar dichas metas.

4. a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4. b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología

de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4. c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. Organización de Naciones Unidas (2015).

La Unesco, y diversas organizaciones han realizado seguimiento en diferentes países, incluido México, y han encontrado datos significativos considerados parte de las metas para el cumplimiento del ODS 4 y por ende de la Agenda 2030. Los más significativos se presentan a continuación.

2. 6. 3. Compromisos de México con el OSD 4.

Los compromisos de México para el cumplimiento del OSD 4, lo pretende cumplir con la publicación para su aplicación de la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (SEP, 2019) donde se establece que, para atender al estudiante con discapacidad con calidad, así como lo estipulado en la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica. (SEP 2022). Estrategias que el gobierno mexicano ha realizado por medio de políticas públicas para la educación inclusiva. Ello conlleva su construcción constante para adecuarse a las necesidades que requieran las y los niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Los propósitos de la NGP podrían lograrse incluyendo a la Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica. Ya que en su conjunto las políticas públicas y las educativas implementadas por la SEP buscan la equidad, la gobernanza y el ejercicio de los derechos de todos.

La fortaleza sustantiva de las políticas públicas para la políticas educativas provienen del Plan Estatal de Desarrollo desde la parte central, en tanto que para la localidad, Baja California como entidad federativa diseña su Plan Estatal de

Desarrollo, para el enfoque de políticas públicas y de trabajo, como sucede cada sexenio gubernamental, ello conlleva la realización de todo un despliegue de acciones para conformarlo, la estructura del actual PED (2022-2027) considera 12 apartados, de los cuales destaca el número 7 relativo a las políticas públicas que abordará el gobierno del estado, Este Eje tiene como propósito fundamental asegurar que la gestión gubernamental sea transparente, eficiente y cercana a la ciudadanía, el propósito es garantizar un gobierno con liderazgo ético, capacidad de gestión institucional y eficiencia administrativa, elementos cruciales para transformar la política en acción concreta.

Las estrategias planteadas son:

1.Gestión Eficaz de los Recursos Públicos:

Estrategia 1.1. Modernizar los procesos administrativos y asegurar la optimización del presupuesto y el control interno, con la relevancia para la Inclusión de mejorar la eficiencia en la gestión de políticas (el "cómo"), facilitando la compra oportuna de materiales de apoyo y la contratación de personal especializado, atacando directamente la barrera de la asignación presupuestaria insuficiente.

2.Fortalecimiento de la Capacidad Institucional

Estrategia 2.1. Profesionalizar la función pública y dotar a las dependencias de los instrumentos técnicos y tecnológicos necesarios, con la relevancia para la Inclusión para elevar la capacidad técnica de los gestores del Sistema Educativo Estatal para diseñar protocolos claros de accesibilidad y coordinar acciones intersectoriales, resolviendo la confusión conceptual y administrativa.

3.Coordinación Intergubernamental e Interinstitucional:

Estrategia 3.1.: Establecer mecanismos de trabajo colaborativo entre los niveles federal, estatal y municipal, así como entre las distintas secretarías, principalmente Educación, Salud, Bienestar. Con la relevancia para la Inclusión, en atacar la falla

de la intersectorialidad, promoviendo una visión holística donde los apoyos médicos y sociales se articulen con los apoyos educativos.

Se denota la política pública para la inclusión educativa, de acuerdo a lo anterior y establecido en el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Baja California 2022-2027, se puede observar la alineación a las estrategias para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y sus metas, contenidos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (PED 2022-2027, p:9), y de manera explícita se identifica su postura en el desarrollo de sus textos:

La inclusión y la igualdad de género son conceptos en construcción permanente, por lo que diseñar políticas públicas que aborden los múltiples factores que subyacen en la exclusión es una prioridad para este gobierno. De particular interés resulta para el modelo de la Cuarta Transformación el abrir las oportunidades para combatir la desigualdad de género, la segregación o no reconocimiento de grupos vulnerables por factores de raza, orientación sexual, etnicidad, capacidades diferentes o edad, entre otras múltiples formas de discriminación. (PED 2022-2027, p:30).

La política pública del sexenio se vincula a la política educativa que el Sistema Educativo integra en su estructura administrativa, especialmente en el área de Planeación, donde se organiza por ejes rectores, acciones y actividades la programación presupuestal para el ejercicio del bien económico que se dispersa en las direcciones para su operación, su desarrollo no se realiza de manera automática, sino que hasta que se publica el PED y se realiza el Sectorial de Educación, son punto de referencia la planeación.

Programa Sectorial de Educación.

Según publicación, (DOF 2020-2024) El PSE plantea seis objetivos prioritarios para transformar el Sistema Educativo Nacional durante la presente administración, de los cuales solo se toma el objetivo número uno por corresponder a la educación, mismo que contiene estrategias, acciones, metas y parámetros. Dichos objetivos prioritarios responden a los siguientes problemas públicos: 1. Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Proporcionar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral requiere la implementación de medidas para la igualdad que permitan combatir las brechas socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en las diferentes trayectorias formativas de las y los estudiantes, lo que hace necesario que se identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y a la participación.

Se otorga énfasis especial al medio conductor que articula la política pública con la política educativa y en consecuencia para la operatividad en los centros escolares, radica en el Programa Sectorial de Educación de la entidad federativa de Baja California y del resto de los estados de la república, en esa medida debiera realizarse la sinergia para el desarrollo de la educación inclusiva.

2. 7. Marco conceptual.

2. 7. 1. Conceptos clave.

Importante y medular para la educación inclusiva es la comprensión y manejo de terminología, conceptos y procedimientos, así lo expresa Solís del Moral, S. y Tinajero, M. G.

A partir del análisis de los textos de política se encontró que éstos no están suficientemente articulados entre sí y presentan contradicciones conceptuales-procedimentales, lo cual es palpable por las distintas maneras en cómo se define la educación inclusiva y los grupos de atención a los que se dirigen las políticas” (Solís del Moral, y Tinajero, 2022 p:134)

En primer término, habría que considerar el vocabulario común respecto a la terminología, entre los cuales se encuentran los términos: diversidad, integración educativa, necesidades educativas especiales, inclusión y barreras para el aprendizaje y la participación, entre otros, sin embargo, se enfatiza en los aquí presentados han sido términos relacionados con la educación inclusiva. En ese sentido se presentan algunos conceptos o mención de algunos autores.

Para iniciar, se establece el de atención a la diversidad entendida como el respecto a los estudiantes que no aprenden igual, donde cada uno debe tener un ritmo de trabajo de acuerdo a sus capacidades cognitivas, psíquicas, sociales y culturales (Sacristán, 2000), es decir, la diversidad en las formas de aprender; otra connotación de diversidad también es utilizada para referirse a la atención educativa de la población proveniente de diferentes razas, a la población migrante, de diferentes condiciones sociales, étnicas y de condición personal, o de preferencia sexual, en resumen, esta última es aplicable a la diversidad cultural, en los años 80 se pretendía contrarrestar la discriminación en algunos sectores de la sociedad, en segundo lugar, es el de la Declaración Universal de Derechos Humanos donde se establece el principio de la no discriminación, (UNESCO, 1960, p:02).

La educación inclusiva es un enfoque de la educación que coincide con la postura de Echeita (2017) quien afirma que la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. Su objetivo es eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, ya sean barreras físicas, sociales, culturales o pedagógicas, como lo menciona la UNESCO, quien ha definido a la inclusión como aquella que:

Implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas" (UNESCO, 2008, p. 8).

Así mismo, la postura oficial de la SEP establece que la Educación Inclusiva es la estrategia para garantizar la equidad y la excelencia educativa para todos, a través de la adaptación de la escuela a sus elementos del currículo, de infraestructura, de maestros y de comunidad para eliminar los obstáculos que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación, en ese mismo sentido, otra definición es la que (INEE, 2006) contiene, definiendo a la educación inclusiva respecto a la equidad e igualdad de oportunidades, así como el logro de los propósitos educativos de la educación del tipo o modalidad que se trate.

La postura teórica se ve fortalecido en el mismo sentido, de acuerdo a Ainscow y Booth (2015), referente en la materia de educación inclusiva, son citados en el marco de la NEM para conceptualizar la inclusión no solo como la atención a la discapacidad, sino como un proceso sistémico que busca eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en la escuela en tanto que la NEM, en su concepción teórica, adopta esta visión amplia al buscar la equidad y la excelencia en el marco de una educación diversa. En este sentido, la articulación es conceptual, la NEM se apropia del lenguaje y los principios de la educación inclusiva global.

Los conceptos frecuentemente utilizados en el marco de la educación inclusiva, destaca el que alude a la calidad de acuerdo a su propósito fundamental: la calidad educativa para todos, donde para que haya calidad educativa, (Smellkes, S. citada por García, F. 1996), afirma que la calidad se refiere o bien, hace alusión al grado de cumplimiento de los objetivos educativos del currículo oficial de cada país, de igual manera el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, la define como la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (INEE 2006).

Para Puigdemívol (2009), bajo el postulado de educación para todos se dirige a toda la población sin excepción, se focaliza en la escuela se concibe la inclusión como una tarea comunitaria, sugiere la participación de la comunidad como eje

articulador de una cultura inclusiva; así mismo, Booth y Ainscow (2002) propone crear culturas inclusivas, desde la escuela, con políticas propias, donde el centro de atención son los alumnos, y por consiguiente haya prácticas inclusivas sistemáticamente en la escuela; por otra parte Parrilla (2002) establece la importancia de una cultura de emancipación y participativa de los alumnos en el centro escolar, como indicador incluyente; en tanto Echeita, G. (2013) afirma que la inclusión educativa es un derecho de todos, pero es el gran reto que enfrentan todos los sistemas educativos para ofrecer educación con equidad y calidad.

Respecto a la gestión, importante es también mencionar que de acuerdo al planteamiento teórico que implican el hacer, el movilizar recursos, el actuar, el visionar y ejecutar estrategias, corresponde a la gestión, misma que como eje articulador del quehacer entre política y acción, en gran medida depende de su tratamiento y forma de asumirla para la puesta en marcha de una política pública como lo es la inclusión, Cassasus (2013) sostiene que la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se disponen para lograr lo que se desea. En términos académicos La gestión educativa es un conjunto de procesos organizados, orientados a facilitar la articulación e implementación de acciones para alcanzar los objetivos pedagógicos de la institución y contribuir a la mejora de la calidad educativa, a través del liderazgo, la planificación estratégica, la participación comunitaria y la optimización de recursos. (Casassus, 2000, pp 3-5) entonces, la educación inclusiva requiere desde esta óptica, un tipo de gestión que genere la sinergia para movilizar articuladamente a los actores, Para Koontz (2007) la gestión está constituida por una jungla de teorías, agrega más elementos refiriendo enfoques de muy variada entidad: empírico o de casos, de relaciones humanas por la Psicología, de comportamiento grupal por la Psicología social, y de Teoría de la Decisión, de Investigación Operativa, entre otras.

La conceptualización expresada por los autores implica acción participativa, con una tarea a realizar, va dirigida a una población prospecto de ser beneficiada e implica a agentes, todo ello en el marco de una visión y misión para alcanzar propósitos, fines y metas. Es decir, se esperan ciertos resultados. Esos resultados

implican resultado de una gestión. Sánchez, G. (2002), sugiere dos acepciones. Gestión Pública como campo de estudio en el nivel teórico; y gestión pública como actividad en el terreno práctico. Se considera que la educación inclusiva es y debe abordarse desde ambas perspectivas. La gestión pública sea vista como la parte más dinámica de la administración pública, y definida como el conjunto de actividades, acciones, tareas y diligencias que se realizan para alcanzar los fines del interés público.

Una vez abordadas las definiciones, conceptualizaciones e interpretaciones de los autores, se encuentra congruente la aspiración de la educación inclusiva desde la postura teórica, pero se necesita un nicho donde se geste y desarrolle de acuerdo a las condiciones planteadas, ello conlleva que tales condiciones se promuevan, se dinamicen, se lideren interdisciplinariamente y de manera colaborativa, donde el directivo o responsable de área con sus equipos de trabajo y liderazgo responda al enfoque inclusivo educativo, laboral o social.

Finalmente Casassus (2000,p:2) sostiene que: como puntos metodológicos, para comprender la naturaleza del área de la gestión educativa es necesario a) conocer los planteamientos teóricos subyacentes en las disciplinas madres que la generan y la contienen: el área de la gestión y el área de la educación; y b) entender el sentido y los contenidos de las políticas educativas.

Conceptos indispensables también para tratarse en el presente estudio, son los de políticas públicas y políticas educativas, donde las primeras y por lo expresado por Franco, se define

“Las políticas públicas son acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentadas en un proceso de diagnóstico y análisis de factibilidad, para la atención efectiva de problemas públicos específicos, en donde participa la ciudadanía en la definición de problemas y soluciones (Franco, 2020 p. 82).”

Incluyen el proceso de diseño, el cual supone un diagnóstico con participación ciudadana para su implementación, el cual considera al diagnóstico como el procedimiento inicial para la formulación de políticas públicas. Así mismo como política pública se ha tomado la recomendación internacional propuesta mediante el documento denominada agenda 2030, cuyos objetivos buscan el bienestar global, y en este caso se alude al objetivo 04 del Desarrollo Sustentable por ser el que define el propósito de la educación de la siguiente manera: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad”, elementos que son operacionalizados para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, tal propósito incluye efectivamente a todos los individuos, independientemente de su condición personal, social, etnia, religión, preferencia.

Definiendo a la política educativa según Robertson, se tiene que la política educativa se refiere a la sustancia de la política que contiene los objetivos declarados y las medidas adoptadas para alcanzarlos y al proceso de formulación y aplicación de dicha política, lo cual influye en los resultados. (Robertson, S. L. (2018).

En cuanto a terminología académica, se tiene al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) es la propuesta más popular en Europa para diseñar la planeación didáctica de los maestros para los grupos inclusivos, es un marco que guía el diseño de objetivos, materiales, métodos y evaluaciones que son accesibles y apropiados para todos, en (CAST, 2018). Universal Design for Learning Guidelines version. consideración retomada en países latinoamericanos para la atención de los alumnos con alguna condición, cabe mencionar que en México no ha sido oficializada, las orientaciones generales se encuentran en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Para definir a la población objetivo de la educación inclusiva, se define a la Discapacidad, es la definición de aquel o aquella persona que presenta una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de

naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico y social, algunos de estos alumnos pueden requerir de mayores apoyos educativos, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, SEP (2019).

Barreras para el Aprendizaje y la participación es lo que se define como los obstáculos que se presentan en las escuelas, ya sea en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas, para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos, Con menor frecuencia pero hay prevalencia, se presentan educandos con aptitud sobresaliente, al que se define como aquel o aquella niña, niño o joven que destacan significativamente del grupo educativo y social al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico, tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz. Los alumnos con aptitudes sobresalientes son alumnos por sus características presentan necesidades específicas y algunos de ellos pueden requerir de mayores apoyos educativos, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde, para potencializar sus capacidades y satisfacer sus necesidades e intereses se requiere de apoyos complementarios escolares y extraescolares.

2. 7. 2. Operacionalización de conceptos.

La educación especial, es entendida como el servicio educativo que se prestaba a las personas con discapacidad, relacionada operativamente con la educación inclusiva por lo que en la actualidad para brindar claridad se relacionan ambos conceptos, siendo la educación inclusiva término que también se entrecruza con el de inclusión, solo que este último da cabida a todos los ámbitos del quehacer humano. así mismo, algunas personas con la intención de definir de manera breve a la educación inclusiva, utilizan modismos como incluyente, diversa, inclusiva, entre otras similares.

Para la NEM, la calidad educativa es utilizada como educación de excelencia, ambos conceptos aluden al propósito que debe guiar y aplicarse en la educación, donde la calidad educativa como propósito del OSD 4, es sin duda la ruta de trabajo que debe seguir la educación inclusiva, y con ese propósito se desglosan las dimensiones que operativamente se integran.

El Instituto nacional para la evaluación de la calidad educativa (INEE 2006), estableció las dimensiones de la calidad educativa como lo muestra la tabla siguiente:

Tablas 5. Factores de la calidad educativa

Pertinencia:	Se refiere a la relevancia de los contenidos y el proceso educativo respecto a la realidad sociocultural de los estudiantes y la sociedad en general.
Relevancia	Es la capacidad del sistema para garantizar el logro de los fines básicos de la educación (lo que se espera que el estudiante aprenda y para lo que le servirá)
Eficacia interna	Mide la consecución de los objetivos dentro del sistema escolar (tasa de aprobación, reprobación, deserción, eficiencia terminal).
Eficacia externa	Evalúa el impacto de la formación en el desempeño posterior de los egresados en el mercado laboral y en su vida social.
Impacto	Se centra en las consecuencias a largo plazo de la educación en el desarrollo económico, social y cultural del país.
Suficiencia	Analiza si el sistema educativo cuenta con los recursos necesarios (financieros, materiales, humanos) para operar con calidad.
Eficiencia	Se refiere a la óptima utilización de los recursos para lograr los objetivos (relación costo-beneficio de los procesos educativos).
Equidad	Asegura que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso, permanencia, y logros de aprendizaje, independientemente de su origen social, económico o geográfico.

Fuente: elaboración propia con datos del INEE 2006

En tanto la excelencia educativa se establece que, según la Ley General de Educación de México, que establece el marco de la NEM: "La educación que imparta el Estado será excelente, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (Ley General de Educación, 2019, Artículo 15, Fracción III).

El presente de concepto de excelencia que trasciende al de calidad educativa, lo establece la NEM, integrando el propósito además del concepto, redefiniendo la meta educativa y vinculándola al humanismo y a la responsabilidad social.

2. 7. 3. Relación entre concepto.

La interacción entre personas, conceptos y el contexto de una sociedad, requieren continuamente de validación de información de acciones y funciones, cuanto y más lo que se presenta en la interrelación conceptual, por ello se establece en este caso la interacción entre educación especial y educación inclusiva aún conviven se delimitan y en ocasiones se complementa. Escudero y Martínez (2011), insiste en señalar que "La educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social. (Escudero y Martínez, 2011), y por lo mismo, Casanova (2011) se atreve a afirmar que "La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación". Echeita (2012, p:14)

2. 8. Marco legal.

2. 8. 1. Normatividad internacional.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU (2006) es el principal marco internacional, y exige a los Estados Parte desarrollar un sistema de educación inclusivo (ONU 2006, Artículo 24). Inician las primeras acciones de política pública, posteriormente, México como país miembro de la ONU, se suma a las recomendaciones de la UNESCO por medio de acuerdos y en este caso por documento denominado Agenda 2030. para impulsar y asegurar la educación inclusiva con calidad y equidad.

2. 8. 2. Legislación nacional aplicable.

Para la conducción del sistema educativo en un marco normativo en la prestación del servicio educativo a toda la población en edad escolar, se toma el referente de las siguientes instancias y Leyes:

1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, siendo el marco institucional para su cumplimiento a nivel nacional la cual el sustento de la educación inclusiva se encuentra en el artículo 1ro y 3ro.
2. Ley General de Educación Ley supletoria del artículo 3ro. Constitucional establece en todos sus artículos las condiciones necesarias en todos los ámbitos para establecer a la educación y en especial el soporte a la educación inclusiva.
3. La Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad como ley específica, promueve los derechos humanos, educativos y sociales de las personas con alguna condición.
4. La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación tiene como propósito promover la igualdad de oportunidades y de trato para todas las personas, y establecer los mecanismos para prevenir, atender y sancionar estas prácticas. La ley se enfoca en proteger a todos los individuos y grupos de ser excluidos o tratados injustamente por su origen, género, edad, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otra condición.
5. La Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, tiene como propósito liderar la planificación del sistema educativo nacional involucrando a los tres niveles de gobierno, el sector productivo y la sociedad, para definir objetivos, metas y estrategias que aseguren el derecho a la educación. Así mismo Desarrollar y evaluar políticas educativas para asegurar que sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos y competencias para la vida., así mismo los
6. Los acuerdos secretariales, tienen como propósito el establecimiento de Normas Internas: Regulan la estructura, organización y procedimientos operativos de la secretaría emisora y sus órganos adscritos y entre otros, la

regulación de Políticas Públicas Específicas: Sirven para implementar y detallar políticas sectoriales. En el ámbito educativo, por ejemplo, establecen planes y programas de estudio, criterios de evaluación, modalidades educativas (como la educación en línea o abierta), y lineamientos para la acreditación y certificación de conocimientos.

7. Ley Estatal de Educación, en la mayoría de los casos solo se contextualiza la Ley General de Educación a las entidades federativas, en este caso la ley estatal de educación en el estado de Baja California.

Destacan las leyes antes enunciadas, sin embargo, también existen acciones gubernamentales para asegurar la inclusión. Un dato sobresaliente es la creación de la Secretaría de inclusión y equidad de género en Baja California, cuyo propósito es combatir la discriminación, reconociendo los derechos de todas las personas.

Capítulo III. Estado de la cuestión.

3. 1. Origen.

El desarrollo del presente capítulo se enmarca desde los orígenes de la atención de las personas con algún tipo de condición, cuyo recorrido de cierta manera histórico muestra el panorama de lo que ha sido en el pasado y lo que a la fecha es ese tipo de educación.

3. 1. 1 El primer antecedente.

Tomando en consideración a Édouard Séguin como el apóstol de los idiotas, (así denominados a quienes poseían discapacidad intelectual) debido a que en el siglo XIX estableció una pedagogía para enseñar precisamente a quienes poseían discapacidad intelectual. Así mismo Jean Marc Gaspard Itard fue un médico francés, pionero de la educación especial y de la otorrinolaringología. Se hizo famoso por sus trabajos acerca del caso de Víctor de Aveyron, el llamado « Niño

salvaje de Aveyron ». Itard esbozó, a partir de su trabajo, una definición de la inteligencia humana en relación con la educación:

“Si consideramos la inteligencia humana en el período de la primera infancia, el hombre no parece destacar por encima del nivel de los otros animales. Todas sus facultades intelectuales están estrictamente confinadas al estrecho círculo de sus necesidades corporales. Todas las operaciones de su mente se realizan a partir de sí mismo. La educación tiene entonces que moldearlas y aplicarlas a su instrucción, lo que significa un nuevo orden de cosas que no están conectadas a sus primeras necesidades. Esta es la fuente de todo conocimiento, de todo progreso mental, y de las creaciones de los genios más sublimes. Cualquier grado de probabilidad se basa en esta idea, yo únicamente lo repito aquí como el punto de partida del camino hacia la realización de su fin último (Itard, 1801).”

La publicación de dos obras sobre la posibilidad de educar en términos de lo que en aquel tiempo se consideraba ineducable, le ha valido a Itard, el reconocimiento para ser considerado el “padre de la educación especial”, ya que abrió las puertas educativas a quienes eran excluidos. Después del movimiento de la escuela nueva, surgido al inicio del siglo XX, cuya influencia perdura hasta los años 60 y del auge de la psicopedagogía de Jean Piaget y algunas corrientes de la psicología como la conductista, a principios del presente siglo surgen nuevas formas de percibir la educación y especialmente la destinada a quienes presentan alguna condición.

3. 1. 2 Modelos de atención previos a la inclusión.

Las políticas educativas en la antigüedad para la educación son similares a las de salud, puesto que corresponden a modelos sociales tradicionales y cerrados ante

la diversidad de la población y, sobre todo, a la atención de la educación para las personas en condición de discapacidad, como se muestra a continuación.

Modelo del déficit.

El modelo asistencial es más antiguo y considera que el sujeto (niño, niña o joven) que presentaba discapacidad es un minusválido que requiere de apoyo permanente y segregado, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida, (SEP 1982). Siendo un modelo segregacionista, en la edad media prevaleció la segregación por condición física o mental principalmente, también se le denominó modelo médico, en tanto la discapacidad era considerada como una enfermedad. El internamiento en hospitales, era la respuesta institucional para cuidar a los indeseables y vergüenza para las familias por su condición.

El modelo terapéutico.

El modelo terapéutico considera que el sujeto (personas) que presentaban discapacidad era un minusválido, considerado como un atípico que requiere de un conjunto de correctivos para conducirlo a la normalidad, (SEP, 1982). El modo de operar es de carácter médico, debido a que la metodología de atención es terapéutica, donde maestro funcionaba como terapeuta más que de atención educativa. Con la reorientación de los servicios de educación especial, oficialmente desaparecieron los modelos de atención antes descritos, sin embargo, nada garantiza que la educación tradicional deje de serlo, solo con indicaciones y enfoques mandatados.

A principios del siglo XX ocurrió un gran cambio en la forma de percibir la forma de brindar la educación, los grandes pensadores, filósofos y pedagogos participaron en un importante movimiento pedagógico denominado la Escuela Nueva.

3. 1. 3. El modelo de la escuela Nueva.

Como movimiento académico, la escuela nueva abrió una gran posibilidad para trazar caminos diversos para la educación con su enfoque libertario y reflexivo sobre la importancia de considerar otros factores que antes no habían sido integrados en las prácticas educativas, para lo cual el pensamiento de Rousseau

influyó de manera importante para generar el surgimiento de este enfoque educativo, con la concepción expuesta por Jean-Jacques Rousseau en *El Emilio*, donde “el niño es un ser independiente y no un adulto en miniatura y, por ende, debe privilegiarse el desarrollo espontáneo y natural. ” Jiménez (2009, pp:106-107) es de gran influencia para que surja el gran movimiento en contra de la educación tradicional y que busca que la educación sea más acorde a las condiciones individuales del alumno. Es un movimiento pedagógico que abarca el periodo de 1889 a 1939, se realizó primero en Europa y después en Estados Unidos, y de ahí a América latina y el Caribe.

Los principales pedagogos del movimiento de la escuela nueva fueron: John Dewey, Adolph Ferrière, María Montessori, Paulo Freire, Roger Cousinet, A. S. Neil, Célestin Freinet y Jean Piaget. Así mismo el movimiento se extendió a varios países en los que otros pedagogos también destacaron. En el comité internacional de la «Liga Internacional de Educación Nueva» estaban representadas inicialmente Alemania (Rotten), Bélgica (Decroly), Bulgaria (Katzaroff), Dinamarca (Naesgaard), Escocia (Cruttwell), España (Lorenzo Luzurriaga), Francia (Hauser), Hungría. Quienes de manera importante influyeron en la educación y el enfoque de ella, misma postura que marcó un hito importante en la educación en general, pero que de manera indirecta influiría en el nacimiento de la educación especial.

3. 2. Bases para la Educación Inclusiva.

La educación inclusiva no surgió de una única ley o documento, sino de una evolución de paradigmas y normativas que, a lo largo del tiempo fueron construyendo sus cimientos, los antecedentes son

1. EL informe Warnock en 1978 con el reporte especial, que introdujo en término de Necesidades Educativas Especiales. Con un impacto internacional para el enfoque integrador, debido a que se
2. suprimen los términos peyorativos utilizados hasta esa fecha.

2. El Programa de acción Mundial para las personas con Discapacidad en 1982. fue la primera política global que instó a los Estados miembros a tomar medidas para lograr la igualdad de oportunidades y la participación plena de las personas con discapacidad. Incluyó recomendaciones específicas sobre educación, promoviendo su integración en el sistema educativo ordinario.
3. Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en 1990. Esta declaración sentó las bases para el principio de que toda persona, niño o adulto, debe poder beneficiarse de las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Subrayó la universalidad del derecho a la educación y la necesidad de eliminar las disparidades (UNESCO 1990).
4. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, en 1994. Considerada la política pública internacional más relevante para el origen de la educación inclusiva. Propuso que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras" y que la educación debe adaptarse a la diversidad de los alumnos. Promovió las "escuelas inclusivas" como el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias (UNESCO, 1994).

La consolidación de la Educación Inclusiva como Derecho Humano, se logró alcanzar este propósito mediante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, aunque entró en vigor en 2008, es el instrumento de derechos humanos más importante que obliga legalmente a los Estados Partes a garantizar una educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Su Artículo 24 detalla las obligaciones de los Estados para asegurar un sistema de educación inclusivo a lo largo de toda la vida, con ajustes razonables y apoyos necesarios (Naciones Unidas, 2006). Esta Convención ha sido la principal impulsora de reformas legislativas en numerosos países.

Las reuniones cumbre como la de 2015 en Incheón Corea, que es la más reciente, han dado y establecido los acuerdos y compromisos, uno de ellos es el documento denominado agenda 2030, en el cual se establece el compromiso de dar educación con equidad y calidad a todos, justificando ampliamente a la educación inclusiva.

3. 3 La investigación sobre educación inclusiva.

3. 3. 1. Acciones e Investigaciones como sustento de la educación inclusiva.

La investigación educativa como base del progreso pedagógico para la implementación de reformas educativas, de enfoque metodológico y de implementación de políticas públicas y educativas y consecuentemente paradigmas que implican un progreso e innovación en todos los ámbitos, con impacto en la cultura, es el instrumento de apoyo para la sociedad presente y del futuro.

3. 3. 2. Ámbito internacional.

Algunos países como Estados Unidos e incluso algunos países europeos como han identificado los Desafíos Estructurales: La investigación revela que el paso de la integración a la inclusión plena sigue siendo un reto. Los desafíos se centran en la rigidez curricular, la falta de financiación adecuada para el apoyo individualizado y la necesidad de una gobernanza educativa que garantice la equidad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020). También se han realizado estudios que demuestran la aceptación por sus resultados de la educación inclusiva. Uno de ellos es el reporte del Departamento de Educación de los EEUU que muestran una tendencia creciente en los últimos 15 años en el número de estudiantes con discapacidad educados en las escuelas públicas y aulas generales.

De lo anterior sobresale el referido por Delaware 1984a 1999 (McLaughlin & Jordania, 2005). Las estadísticas recientes muestran que esta tendencia avanza de manera importante, el Informe estadístico 2012 del Departamento de Educación del Centro Nacional Para la Educación, para el otoño de 2009, cerca

del 95% de los estudiantes con alguna condición de entre 6-21 años fueron educados en escuelas generales, es decir no en los servicios institucionalizados para estudiantes con discapacidad. - Metz, Kelly, Chambers, Alex, Fletcher, Todd (2013). Mostrando con ello los resultados de un modelo atendido e integrador.

Diversos son los esfuerzos que se han realizado mediante investigación, evaluación y análisis de la política educativa y de su aplicación, uno de ellos y muy importante es el realizado en el año 2021 por la UNESCO, denominados estudios de política educativa en América Latina, que integró a 19 países latinoamericanos, los resultados se muestran en la tabla más adelante.

El estudio arrojó la información centrada en torno a educación para todos y de la calidad de la Educación. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE) realizó un estudio, que se presenta a continuación y cuyo objetivo es aportar a la comprensión de las trayectorias y estado actual de las políticas educativas de los países latinoamericanos que participan.

Encontrándose los siguientes datos respecto a la forma de abordar la educación inclusiva.

Tabla 6. La educación inclusiva en países latinoamericanos

Países	Forma de abordar la educación inclusiva
Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Venezuela	La Educación Especial realiza la aplicación de asesorías o terapias de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales de manera temporal o permanente
Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, República, dominicana y Uruguay	Aplican políticas públicas relativas a la edad cronológica de los estudiantes. Basados en los ciclos de vida de las personas. (cada país aplica criterios diferentes)
Argentina	Con políticas educativas que garanticen la plena participación de los estudiantes. Hace mención "acorde a su edad"

Argentina, Bolivia Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela	Incluyen la Educación Inclusiva en el Nivel Superior. Ratificando el planteamiento de la educación inclusiva “Busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos” (Delgado,2018).
--	--

Elaboración propia, con base en los datos del documento: políticas de educación inclusiva. ONU (2021)

Importante también son la eliminación de barreras que aún existen, según lo que afirma Martínez-Usarralde, M. J. (2021, p:109), en su estudio: Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social establece la visión de la Organización Para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) identifica barreras que requieren subsanarse al afirmar por su parte, el modelo social postula que la discapacidad no requiere de cura, sino que son las propias instituciones educativas las que, por su parte, generan barreras que influyen en el acceso y participación del estudiantado en situación de discapacidad. “debe comprenderse según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales” (UNESCO 2021, p:16). Además, integrando los resultados del estudio sobre política educativa realizado por el LLECE, cuyo objetivo es analizar las trayectorias y estado actual de las políticas educativas de los países latinoamericanos participantes, se concluyó lo siguiente:

La indagación realizada en este trabajo respecto a la educación inclusiva en América Latina, deja desafíos a la comunidad científica y es un referente de apoyo para la construcción de un nuevo paradigma educativo para los países, amparados en la definición de bases teóricas y metodológicas con nuevos argumentos, que buscan dar respuesta a una educación innovadora y transformadora que, en pleno siglo XXI, procura una gestión docente totalmente diversificadora que se adapte a las necesidades específicas de apoyo educativo (UNESCO, 2021, p:17).”

Interpretando la postura anterior, se alude a una gestión escolar docente, que, si bien a los docentes se les ha referido sobre el desarrollo de las competencias vertidas desde la capacitación recibida, la UNESCO en este caso alude a la participación innovadora y diversificada desde la forma de gestionar sus saberes para la enseñanza. Donde se podría establecer la importancia de la formación inicial como parte importante para el desarrollo de las habilidades para el docente en formación para la gestión escolar profesional encontrando sentido en la siguiente postura: UNESCO, (2021, p:17) “la comunidad científica debe desarrollar estudios similares que vinculen los diferentes niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior”.

Los resultados encontraron que la población muestra una Actitud Positiva hacia la Diversidad: Al igual que la mayoría de los países de la región, una proporción significativa de los estudiantes mexicanos declara tener una actitud positiva frente a personas de origen y cultura diferentes, un dato relevante para la política de educación inclusiva (UNESCO, 2021). Sin embargo, existe un desafío Urgente: El coordinador del LLECE en su momento, Carlos Henríquez, quien funge como coordinador del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de UNESCO, advirtió que México tiene el "desafío urgente de implementar un plan de desarrollo del sistema educativo" que fortalezca la institucionalidad con la prioridad de avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa (Milenio, 2021).

3. 3. 3. Ámbito nacional.

La investigación realizada por la SEP-Fondo Mixto de Investigación, México España en el periodo de 1996-2002, es el referente principal para establecer en México, las bases organizativas para la educación especial primero, y posteriormente para establecer los criterios pedagógicos para la atención educativa del alumnado con alguna condición de discapacidad en las aulas de educación regular en México.

Documentos que tuvieron su origen en investigación educativa son: García, et al (2007) Integración educativa en el aula regular y base para el documento:

Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial dan la simiente a la integración educativa, hoy educación inclusiva. Así mismo, autores destacados y considerados en este estudio son: Arnaiz aborda los temas desde los inicios de la integración educativa, hasta su evolución a la educación inclusiva, María Montessori como pionera dentro del movimiento de la Escuela Nueva, así mismo referente central es Paulo Freire como sustento teórico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Datos significativos se encuentra en el Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México.

Respecto al número de escritos de queja presentados ante esta CNDH por personas con discapacidad durante el periodo que comprende del 1º de enero de 2010 al 15 de mayo de 2020, el Reporte General de Quejas de la CNDH arrojó un total de 3, 192 expedientes de queja en materia de discapacidad, de los cuales 652, es decir, el 20. 4% fueron en materia de educación. 4 el hecho violatorio más frecuente identificado fue la prestación del servicio de educación de forma indebida; seguido por la privación del derecho a la misma a las personas con discapacidad. Lo que se refiere al impedimento del acceso a servicios de educación y a la omisión de proveer instalaciones y materiales específicos. (CNDH 2020, p:8)

A continuación, se describen los datos encontrados en El Informe Especial sobre el Estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México en Baja California se encontró que

A través de la Coordinación Estatal de Educación Especial y la Dirección General del Colegio de Bachilleres, afirmaron que no se cuentan con un protocolo específico para actuar en caso de un rechazo, por lo tanto no está asegurado el acceso de las personas con discapacidad a los centros educativos, no existe un diagnóstico de la población, no se cuenta con

accesibilidad por transporte especial, y la capacitación docente y a padres de familia es escasa. (CNDH 2020, pp:38-81)

Considerando los hallazgos del informe especial de la CNDH (2020), los resultados que fortalecen la hipótesis del presente trabajo de investigación, se encontraron que existe coincidencia respecto a la escasa capacitación docente, a la carencia de un diagnóstico preciso de la población con discapacidad. Así como la carencia de políticas educativas pertinentes y acordes a la educación inclusiva. En el estudio se afirma que la política educativa para la educación inclusiva.

La vía mediante la cual se establece tal rectoría corresponde a la SEP, de acuerdo a lo establecido en el Manual de organización de la SEP. Normado con la publicación en el diario Oficial de la Federación el 19 de agosto de 2022, el Manual de Organización General de la SEP, establece en su Visión, que "para 2024, la Cuarta Transformación sentará las bases de un proyecto de nación caracterizado por un mayor bienestar de la población donde la educación inclusiva, equitativa y de calidad se posiciona como un pilar fundamental del desarrollo sostenible ". Así mismo, queda de manifiesto en el mismo documento la supremacía del estado: tanto como en el Programa Sectorial vigente.

En el capítulo del Federalismo Educativo de dichos convenios se estableció, entre otros aspectos, que el Ejecutivo Federal: vigilará en toda la República el cumplimiento del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación; formulará para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal.

3.3.3.1. Calidad educativa en México

Para la valoración de la calidad educativa en el aspecto de aprendizajes para todos a lo largo de toda la vida, la UNESCO realiza evaluaciones periódicas, en este caso se toman las realizadas cada seis años, el estudio más reciente a gran

escala realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la UNESCO, es el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Este estudio evaluó los logros de aprendizaje de estudiantes de 3.er y 6.to grado de primaria en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias (en 6.to grado).

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) del LLECE-UNESCO (2021) clasifica los logros de aprendizaje de los estudiantes de 3er y 6to grado de primaria en cuatro niveles de desempeño para cada área evaluada (Lectura, Matemática y Ciencias).

Nivel I. Bajo Desempeño. El estudiante ha alcanzado los conocimientos y habilidades más elementales y básicos del currículo evaluado.

Nivel II. Desempeño Suficiente (Mínimo Esperado). El estudiante demuestra el manejo de conocimientos y habilidades esenciales para continuar con éxito en el siguiente nivel de escolaridad.

Nivel III. Buen Desempeño (Competencia Esperada). El estudiante es capaz de aplicar y relacionar los conocimientos en situaciones más complejas o desconocidas

Nivel IV. Alto Desempeño. El estudiante demuestra un dominio avanzado y es capaz de analizar, evaluar y argumentar con base en información compleja.

A continuación, se detalla lo que este estudio dice sobre México, en comparación con los resultados de su predecesor (ERCE 2013): resultados del ERCE 2019 sobre México. El informe del LLECE (ERCE 2019) para México, publicado en noviembre de 2021, arroja una conclusión general preocupante: México retrocedió en sus logros de aprendizaje entre 2013 y 2019, los puntajes promedio de los estudiantes mexicanos en 2019 fueron inferiores a los obtenidos en la evaluación anterior (ERCE 2013).

En Matemática con alumnos de 3er y 6to grado y con alumnos de 6to en Ciencias, México mostró un retroceso significativo en estas áreas, lo que implica que una

mayor proporción de estudiantes se ubicó en los niveles más bajos de desempeño (Nivel I y II) y una menor proporción alcanzó los niveles de logro más altos.

En lectura con alumnos de 3er grado, México no presentó cambios significativos en este rubro en comparación con 2013, manteniéndose esencialmente en el mismo nivel (UNESCO, 2021).

En lectura con alumnos de 6to grado, Si bien los resultados específicos pueden variar, la tendencia general fue de estancamiento o retroceso, ubicando a México en el grupo de países con un desempeño rezagado en la región.

Los resultados anteriores indican que la gestión de la política educativa se enfoca en que la mayor cantidad de estudiantes posible, en todos los países participantes, alcance o supere el Nivel II en 3.er grado y el Nivel III en 6.to grado (UNESCO, 2021). El retroceso de México en el ERCE 2019 significa que una proporción mayor de estudiantes está cayendo en los niveles más bajos (Nivel I y II), lo que indica que no están adquiriendo los cimientos de aprendizaje necesarios.

3.3. 4. Ámbito local.

El crecimiento de centros escolares para la Educación especial se expandió durante aproximadamente 30 años con centros educativos enfoque terapéutico. Sin embargo, a finales de la década de los 90 surge la reorientación de los servicios de educación especial para dar paso a la integración educativa. Así mismo la SEP convoca a participar en una investigación Nacional sobre Integración Educativa, lo cual da a la entidad de participar en el proyecto, con lo cual se establecen escuelas piloto, mismas que reciben capacitación sobre el proceso de atención educativa en escuelas regulares a población con necesidades educativas especiales, asociada o no a discapacidad, dichas acciones dieron la base para generar escuelas integradores primero, lo que hoy se denominan escuela inclusiva.

3.4. Estado actual.

La situación actual de la educación inclusiva en Baja California, es medida por los datos estadísticos que presenta la educación especial, principalmente.

La población estudiantil de la educación básica versa en 665,005 estudiantes y la atención en educación especial es de 22,197 (programa Sectorial de educación 2022-2027). Por otra parte, en la entidad existe un problema para la atención educativa de las personas con discapacidad en la educación media y en la educación superior, puesto que cada plantel, facultad o institución del nivel medio y superior están recibiendo solicitudes de ingreso de personas con discapacidad y aunque hay evidencias de su aceptación, ya sea por políticas inclusivas de los centros escolares o por la voluntad del personal directivo.

En tanto que, en Baja California en nivel de la calidad educativa se realizó con una evaluación diagnóstica, sobre los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica, con resultados por debajo de los esperado.

Capítulo IV. Metodología del proceso de investigación.

4. 1. Tipo y enfoque de la investigación.

El presente estudio de investigación es descriptivo porque pretende describir los elementos de la gestión educativa, las políticas públicas y educativas que enmarcan el proceso de la educación inclusiva, así como comparar la gestión de la política educativa a la luz del ODS 4, elementos que los investigadores denominan fenómeno o situaciones de contexto y evento; esto es, detallar como son, como y como se manifiestan los elementos en comento. Definido por (Sampieri, Fernández, Baptista 2006, p: 103), “La investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”, en concordancia con lo anterior, el presente estudio busca conocer de qué manera se gestiona la educación inclusiva, como intervienen las políticas educativas desde la forma de gestionarse para alcanzar los propósitos de la educación de calidad, por ello se consideró en este caso a los directores de centro educativo de todos los tipos de educación que hay en el estado de Baja California, ellos como seleccionados para definir la situación que prevalece la educación inclusiva en el contexto del estado, misma que en el presente estudio se plasme dicha situación de manera descriptiva.

Para realizar la presente investigación se requirió definir el diseño, plan o estrategia requerida para desarrollar el proceso metodológico para obtener la información, en este caso, se toma lo establecido por los autores (Van y Cole, 2004 y Stenner y Staiuton 2004, citados por Sampieri, Fernández, Baptista 2006, p: 755), donde los primeros establecen la denominada “Metodología sintética interpretativa”, en tanto los otros autores comentan que los enfoques cuantitativo y

cualitativo, son métodos y que el mixto es una metodología. "cuali-cuantilogia". Pero la mayoría le llama "modelo, método o enfoque mixto". Creswell (200S) lo considera un tipo de investigación con diseños específicos.

La investigación mixta es un enfoque metodológico que busca combinar tanto métodos cuantitativos como cualitativos en un solo estudio o serie de estudios con el propósito de abordar de manera integral y enriquecedora los fenómenos de investigación. Este enfoque se basa en la premisa de que la integración de ambos enfoques puede proporcionar una comprensión más completa, el Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo y contextualiza los fenómenos estudiados, supera las limitaciones inherentes de cada enfoque individual (Creswell y Plano, 2017).

En el caso de la presente investigación mixta en educación ofrece varios beneficios, como una comprensión más completa y enriquecedora de los fenómenos educativos, la triangulación de datos para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados, y la posibilidad de informar la toma de decisiones en la práctica educativa y el desarrollo de políticas educativas efectivas. Al combinar diferentes métodos y enfoques, la investigación mixta en educación tiene el potencial de generar conocimientos sólidos y prácticos.

Considerando lo planteado por los autores antes citados, el presente diseño mixto, guía el proceso metodológico, por lo cual, con esa intencionalidad se seleccionó el enfoque de la metodología Mixta, con la perspectiva de que combinando métodos cuantitativos y cualitativos se aprovechan las fortalezas de ambas, permitiendo una comprensión más rica y completa del fenómeno de estudio, en tanto la cuantitativa permite la cuantificación de la prevalencia, de la cualitativa se obtienen los datos calificables como son la percepción que tienen sobre la gestión, las políticas y de manera general la percepción que tienen sobre la educación inclusiva y su implementación. Para lo cual se considera la expresión libre y abierta de los entrevistados. mismo que permita alcanzar el objetivo planteado en la presente investigación.

Para lograr el objetivo general se requirió combinar los enfoques de ambos métodos, cuyos datos se entrelazan con una coherencia interna del tema en cuestión. Tales metodologías se explicitan según la Revista Latinoamericana de ciencias sociales y humanidades (2024) de la siguiente manera: la investigación cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos cuantitativos para identificar patrones y validar hipótesis preestablecidas, empleando métodos estadísticos para el análisis de los datos, en tanto la investigación cualitativa es la que se enfoca en comprender fenómenos según la perspectiva de los participantes, utilizando métodos no estructurados como entrevistas, grupos focales y observaciones. Busca interpretaciones profundas sin centrarse en la cuantificación, en este caso se seleccionó la entrevista porque permite obtener un concepto más amplio sobre lo que conocen, piensan y perciben los actores, en este caso los directores de centro escolar de la educación básica, media y media superior y superior en el estado de Baja California.

4. 2. Método cuantitativo.

Para realizar la fase del proceso de investigación con el enfoque del método cuantitativo, se diseñaron, aplicaron y analizaron los resultados mediante el instrumento mixto denominado cuestionario. La técnica de aplicación fue la encuesta.

Universo.

La población considerada para el presente trabajo de investigación es la que ejerce la función de directiva en centro educativo estado de Baja California. Tomando los datos estadísticos de la Secretaría de Educación de Baja California (2023-2024), los datos estadísticos corresponden a todo el estado, constituido por siete municipios, con una población total de directivos de 4,754, integrados de la siguiente manera: directivos de educación básica son 3, 799; de educación media y media superior con 484, incluye al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Colegio de Bachilleres en educación media superior y 245 de Educación Superior y otros servicios educativos que son 226, en este rubro se encuentran algunos directivos que se empeñaron en programas federales que pertenecen a educación básica, pero están en proceso de cierre, un ejemplo de ellos es el

CEBA -CEDEX. La suma total existente del universo considerado para el presente estudio corresponde a 4,754 directores en el estado de Baja California.

Muestra.

La definición de Hernández, Fernández y Baptista (2006: 236), establecen la muestra corresponde a un subgrupo del universo o de la población de interés para el tema de investigación, de ese gran grupo llamado universo se recolectarán datos, y tiene que definirse la parte representativa de la población. En este caso para determinar la muestra representativa se hizo el cálculo mediante la fórmula QuestionPro, misma que es una plataforma de software en línea (SaaS, Software as a Service) diseñada para la creación, distribución y análisis de encuestas, sondeos e investigaciones. considerando el tamaño de la población de 4754 directores de los niveles educativos de educación básica, media superior y superior, con el margen de error de $\pm 5\%$, el nivel de confianza es de 95 %. Arroja que el tamaño de la muestra es de 357 sujetos a ser considerados para la obtención de la información. La muestra necesaria es entonces de 357 cuestionarios que deben aplicarse al mismo número de directores. La muestra seleccionada corresponde para la metodología cuantitativa.

Para efectos de la presente investigación se obtuvieron 388 cuestionarios, tomando el criterio de la muestra necesaria mínima es de 357, se incrementó con 31 debido a que se consideró que no afectaría los resultados de una población tan extensa, mismos que se integran en su totalidad al presente estudio por las siguientes razones Una muestra validada de 357, asumiendo 95% de confianza y $\pm 5\%$ de error, es el mínimo necesario para que resultados sean representativos.

Al añadir 31 personas más al estudio, se obtienen las siguientes ventajas estadísticas: 1. Disminución del Margen de Error. El principal beneficio de aumentar el tamaño de la muestra, es que reduce el margen de error para el mismo Nivel de Confianza (95%). Una muestra más grande siempre está más cerca de reflejar el comportamiento de la población real. Donde la muestra original

de 357 con un margen de error de aproximadamente 5. 0% y la muestra ampliada a 388, tiene un margen de error de 4. 7% aproximadamente. Al encuestar a 388 personas en lugar de 357, se redujo ligeramente el margen de error, haciendo que los resultados sean más confiables

Instrumento.

Cuestionario

Para la recogida de datos se aplicó un instrumento denominado cuestionario mixto, el diseño mixto del cuestionario se utiliza para integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos (Creswell & Creswell, 2018), se combinaron preguntas abiertas en mínima cantidad para indagar los porqués de sus respuestas.

El cuestionario se estructura en tres apartados:

- Apartado I. Datos demográficos, el cual contiene 6 ítems relativos a información personal del encuestado.
- En el apartado II. Generalidades básicas, contiene 8 ítems que indagan sobre aspectos generales contenidos en la agenda 2030, relativo a las acciones que pudieran impactar y trabajarse en los centros educativos respecto a sus objetivos y metas. Hasta este punto se considera el marco de referencia para los encuestados.
- A partir del apartado III, se abunda sobre los aspectos fundamentales desde la óptica de los teóricos como lo es la Guía también denominada Index, debido a que el término "Index" (índice, en español) fue elegido por sus autores, Booth y Ainscow (2000), debido a que su estructura organiza y cataloga de manera sistemática los elementos clave de una escuela inclusiva. El instrumento fue validado y autorizado para su uso y aplicación

para la presente investigación por el presidente del consorcio europeo y catedrático de la Universidad complutense de Madrid, España. Dr. Gerardo Echeita.

- el instrumento aborda 3 dimensiones con referencia al índice, la dimensión A) Crear culturas inclusivas, la B) Elaborar Políticas, C) Desarrollar Prácticas inclusivas, cada una está compuesta por 8, 7 y 8 ítems. El inciso D) Inclusión y equidad como proceso retoma las dimensiones que la UNESCO emplea en la Guía para asegurar la inclusión y equidad en educación, contiene 16 ítems. Y la última parte del cuestionario corresponde a la Dimensión E) Gestión.

Recapitulando, los propósitos de cada dimensión también denominados incisos, tratan los siguiente: El inciso A) trata todo lo referente a las acciones internas del centro educativo para formar una cultura inclusiva al interior, en tanto el B) Trata de las acciones internas que pudiesen ser generadoras de políticas a favor de la educación inclusiva. Y el C) desarrollar prácticas inclusivas, en este apartado se trata de todo lo referente a lo que ocurre en el aula, tanto en el plano didáctico, de relaciones y de currículo. En tanto el D) aborda todos los elementos que la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación publicada por la UNESCO (2017), la cual establece las dimensiones para la revisión de políticas sobre la educación inclusiva. Ellas son 1. Conceptos a trabajar, 2. Las declaraciones sobre políticas que hacen los países, es decir qué acciones han establecido y realizado, 3. Estructuras y sistemas, en este aspecto se trata sobre los centros educativos desde los recursos humanos y materiales, la función de las instituciones, la claridad y servicios de educación especial. Así mismo el punto 4. aborda las Prácticas, donde se valora todas las acciones que ocurren en los centros educativos, sus prácticas y la forma de participación de los y las estudiantes relativo al logro de sus aprendizajes. Finalmente, el E) Gestión, misma se valora la gestión directiva para la calidad educativa, para la generación y aplicación de las políticas educativas, de capacitación por el sistema educativo y de visionar a la educación inclusiva dentro de su ámbito de competencia.

Herramientas para el análisis de datos.

El análisis de la información obtenida cuestionarios aplicados se utilizó el Programa Estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), es un software estadístico muy utilizado especialmente en ciencias sociales. Que permite realizar el análisis para mostrar los resultados mediante tablas y gráficas, así como la realización de los cruces pertinentes permite realizar una variedad de análisis estadísticos, desde análisis descriptivos básicos hasta modelos predictivos avanzados. La gestión de datos facilita la importación, limpieza y manipulación de datos. También se hace la gráfica de resultados utilizando este paquete. Sus posibilidades de análisis consideran múltiples posibilidades que se aprovechan para un apoyo significativo.

4. 3. Método con enfoque cualitativo.

Población.

El Focus group se constituyó por 8 directores de centro educativo: de educación básica, 1; de educación media, 6; de educación superior, 1. Dicha distribución se debió al interés de los participantes. Originalmente se convocaron a dos directores de cada nivel. Sin embargo, acudieron a participar más elementos de la educación media, y uno menos de básica y superior. De esa organización se aprovecha para conocer fundamentalmente las condiciones de ese nivel educativo.

Técnica, entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada en grupo focal es una técnica cualitativa que utiliza un guion como andamiaje para provocar una discusión profunda y colectiva, en este caso a un grupo focal de directores de centro escolar, con el propósito de realizar la recolección de la información respectiva. Para ello se elaboró un Guía de Tópicos, relativa al tema de la educación inclusiva y su gestión, es un guion predefinido que contiene el tema central, es decir a la educación inclusiva, llevando una lista de preguntas generadoras (o detonantes). Este guion asegura que se cubran los objetivos de la investigación. Sus principales características son: que posee flexibilidad en el Orden y Formulación, el moderador (entrevistador) tiene la libertad de modificar el orden de las preguntas, adaptar su

formulación al lenguaje y contexto del grupo, e introducir preguntas de sondeo o seguimiento, basadas en la discusión espontánea de los participantes.

No es un cuestionario rígido, sino que es flexible: no se leen las preguntas textualmente, sino que se permite que la conversación fluya naturalmente. El análisis se centra en los patrones temáticos y si existe consenso o no respecto al tema de la educación inclusiva y se constata si se expresan las opiniones dentro del contexto. El propósito no es obtener la opinión individual de cada participante, sino generar una discusión dinámica para explorar las percepciones, actitudes y experiencias colectivas respecto a la gestión e inclusión. Busca aprovechar la interacción entre los miembros dentro del grupo para que las opiniones se construyan, contrasten y desarrollen mutuamente. El empleo de la técnica de entrevista semiestructurada se aplicó considerando el Focus Group con directores de centro educativo de todos los tipos y niveles educativos. La definición de Focus Group (grupo focal) es una técnica que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de la investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas. Cortes (S/F cita a Matus y Molina 2005) señalan que el Focus Group es la técnica cualitativa que pretende aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje. Con una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de los participantes. Por medio de esta técnica los entrevistados hablaron en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos.

Instrumento.

Para efectos de la presente investigación se utiliza un instrumento con 21 preguntas que se organizan en cinco Dimensiones:

Dimensión I. conceptos básicos. Se integra esta dimensión debido a que la educación inclusiva para su concreción requiere del manejo de conceptos

comunes inherentes a la conceptualización que forma parte de una gran plataforma que da simiente a la cultura inclusiva.

Dimensión II. calidad y equidad. Considerando que la agenda 2030, establece en el ODS 4 a la calidad y equidad como metas prioritarias para dicho objetivo, en esta dimensión se exploran las condiciones para tal efecto.

Dimensión III. infraestructura física y humana. Desde la perspectiva de las condiciones para garantizar la educación de calidad y desde las metas propuestas del ODS 4 se establece de suma importancia la infraestructura física de los centros educativos y la capacitación como andamiaje de la misma. Corroborar las condiciones es parte del propósito de la investigación.

Dimensión IV. Normatividad. Indagar sobre la normatividad, la gestión de la institución y el marco de actuación. Forma parte del conocimiento y manejo directivo. Su nivel de apropiación, marca también un indicador que enmarca a la educación inclusiva para su operación en los centros educativos y el manejo que los entrevistados realizan.

Dimensión V. curricular. La parte académica y metodológica para garantizar los propósitos educativos de la educación se logra conocer con el manejo del currículo oficial. Por ello se explora con esta dimensión.

Dimensión VI. Políticas públicas y educativas. Establecer la claridad que los participantes poseen sobre la relación de las políticas y su acción e impacto en la cotidianidad docente, condujo a establecer este apartado.

Herramientas para el análisis de la información.

Se encontró la viabilidad de utilizar para el análisis de los datos mediante el software ATLAS TI, dicha herramienta facilita la interpretación y la codificación de patrones, la construcción de conceptos, entre otras opciones. El software permite integrar datos de distinta naturaleza, obtenidos de entrevistas, notas de campo u de la observación, videos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos. Por otra parte, permite la

codificación y exploración de datos, que implica marcar fragmentos de texto para luego codificarlos y obtener un listado de códigos descriptivos. Con ello se grafica mediante el diagrama de Sankey. Así mismo, la codificación y los fragmentos del texto pueden ser complementados con notas de campo. Muñoz (2003) recomienda la utilización del ATLAS TI como herramienta para el análisis de la información, en este caso específico de las entrevistas, misma que conlleva una tarea ardua y metodológicamente para su integración, pero las posibilidades de cruce y contraste que de acuerdo al propósito de la investigación a la luz de las respuestas de los entrevistados permite mostrar los niveles encontrados de acuerdo al análisis y contrastación.

4.4 Metodologías con técnicas mixtas.

Se establece a la técnica mixta como complementara, respecto a que los cuestionarios ofrecen datos numéricos y estadísticos para medir tendencias, frecuencias y magnitudes y las entrevistas, por su parte, brindan profundidad, contexto y comprensión de las experiencias, percepciones y el "por qué" detrás de esos números. Se fortalecen los hallazgos, los resultados del método cualitativo pueden validar, respaldar o refutar los hallazgos del otro. Si los datos del cuestionario indican una tendencia y las entrevistas explican las razones subyacentes, la conclusión es mucho más robusta y creíble. Por ello se consideraron ambas técnicas.

Tabla 7. Técnicas por actividad

Herramientas					
Categorías	Generación	recolección	Registro	Análisis	Sistematización
Conceptos básicos	Entrevista focalizada semi Estructurada, Observación e interpretación de respuestas	Llenado de Notas de campo, Grabación/registro	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación palabra por palabra, contrastación, triangulación	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices
Calidad y equidad	Entrevista focalizada semi estructurada Observación e interpretación de respuestas	Llenado de Notas de campo, Grabación/registro	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación diagrama semántica contrastación	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices
Infraestructura física y humana	Entrevista focalizada semi estructurada Observación e interpretación de respuestas	Llenado de Notas de campo, Grabación/registro	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación palabra por palabra, contrastación, triangulación	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices
Currículo	Entrevista focalizada semi Estructurada Observación e interpretación de respuestas	Llenado de Notas de campo, Grabación/registro	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación palabra por palabra, contrastación, triangulación	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices
Políticas públicas y educativas	Entrevista focalizada semi estructurada Observación e interpretación de respuestas	Llenado de Notas de campo, Grabación/registro	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación palabra por palabra, contrastación, triangulación	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices
Escuelas inclusivas	Entrevista registro respecto a condiciones de culturas inclusivas, practicas inclusivas y	Registro de notas de campo	Transcripción de entrevista a ATLAS TI	Mediante Diagrama de Sankey. Comparación palabra por palabra,	Codificación construcción de diagramas, mapas conceptuales matrices

	políticas inclusivas			contrastación, triangulación	
--	-------------------------	--	--	---------------------------------	--

Fuente. Elaboración propia con elementos propuestos por Matus y Molina 2005

La tabla muestra elementos implícitos necesarios para las escuelas inclusivas

Ejes temáticos del Guion de la entrevista semiestructurada

Fuente: elaboración propia con base en el documento UNESCO 2022.

Capítulo V. Presentación de resultados.

5.1. Presentación de resultados de la investigación.

El presente capítulo trata de la presentación de los resultados obtenidos mediante la realización de la presente investigación, cuyo objetivo general es describir la gestión de la política educativa inclusiva en nivel básico, medio superior y superior en el periodo 2019-2025. misma que se realizó considerando a los directivos de educación básica, media superior y superior, en el estado de Baja California.

Los resultados aquí presentados se obtuvieron de dos instrumentos. Un cuestionario para el enfoque cuantitativo, constituido por una estructura mixta que contiene 5 apartados. I. Datos sociodemográficos, en los que se obtienen la información personal ; II. Gestión, políticas públicas y agenda 2030 en el que se obtuvo la información genérica sobre la forma de gestión del sistema educativo para las políticas públicas y educativas con referencia a la agenda 2030; III. Generalidades básicas, de este apartado se obtuvo información relativa al contexto de la educación inclusiva; IV. Dimensiones, en este apartado se obtuvo la información de las dimensiones A) Creando culturas inclusivas B) Elaborar políticas C) Desarrollar prácticas inclusivas, D) Inclusión y equidad como proceso E) Gestión.

Análisis de confiabilidad.

El instrumento aplicado a 388 docentes obtuvo un coeficiente de Alfa de Cronbach de .963 lo que permite demostrar que este guarda una alta confiabilidad o consistencia interna entre sus ítems. Al determinar a través del SPSS su grado de fiabilidad se obtuvo lo siguiente:

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	388	100.0
	Excluido ^a	0	.0
	Total	388	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.963	51

Cabe mencionar que este análisis de consistencia interna se aplicó únicamente a la sección de ítems que manejaron opciones de respuesta tipo Likert siendo estas las siguientes:

- Dimensión A) Creando culturas inclusivas (8 ítems)
- Dimensión B) Elaborar Políticas (7 ítems)
- Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas (8 ítems)
- Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso (14 ítems)

Dimensión E) Gestión de políticas públicas y agenda 2030. En este apartado se manejan ítems o preguntas dicotómicas (sí/no) complementadas con preguntas abiertas mezcladas con preguntas de opción múltiple por lo que Alfa de Cronbach no es la medida adecuada para determinar su fiabilidad. Si fueran únicamente preguntas dicotómicas se hubiera podido aplicar el coeficiente Kuder-Richardson 20 (kr-20) el cual es una fórmula matemática específica para medir la fiabilidad en pruebas con ítems dicotómicos, pero como están complementados con las respuestas abiertas y otras tantas de opción múltiple entonces ya no se puede aplicar nada para determinar estadísticamente su nivel de fiabilidad, es decir, que la consistencia interna no es un concepto aplicable ya que no se puede establecer una correlación significativa entre “n” cantidad de opciones de respuesta que pudieron ofrecer los docentes.

El proceso de análisis de la información obtenida se presenta a continuación:

5.1.1. Presentación de resultados obtenidos con el método cuantitativo.

Los resultados encontrados en la investigación cuantitativa se presentan de acuerdo a los objetivos.

Primero.

Tabla 8. Resultados del Objetivo 1

Objetivo 1. Describir la gestión de la política educativa en el nivel básico, medio superior y superior en el periodo 2019-2025.	
Análisis	Resultados
La gestión como un ciclo administrativo y político donde la equidad y el acceso son los ejes centrales Indicadores de Gestión: • Acceso y Permanencia: de todos los estudiantes a todos los centros educativos, sin tasas de deserción de estudiantes vulnerables. • Participación: Nivel de involucramiento en actividades escolares y toma de decisiones. • Aprendizaje y Logro: Medición del progreso académico en el contexto de los ajustes razonables. • Asignación de Recursos: la gestión de la asignación presupuestaria para materiales de apoyo y ajustes razonables son insuficiente.	De acuerdo a los instrumentos aplicados y los indicadores anteriores se encontró que la gestión de la política educativa como ciclo político administrativo, se encuentra en

• Descentralización y Coordinación: la asignación de presupuesto, para materiales y capacitación es muy limitada para la educación inclusiva es mayormente central, e insuficiente no llega a todas las escuelas, se reduce al personal de educación especial de la localidad y a una pequeña parte de la educación básica. • La necesidad de coordinación intersectorial con salud, bienestar social, transporte, etc. para ofrecer un apoyo integral, no se ha cubierto. • Desarrollo de Capacidades: Los programas de formación para la educación inclusiva no son obligatorios, la oferta formativa se realiza desde la Dirección de Formación continua, pero es optativa, por lo que la diferenciación curricular y el manejo de aulas heterogéneas se encuentra ausente. • La gestión debe asegurar que esta capacitación sea sistemática y obligatoria, pero en la entidad no lo es. • Marco Curricular: Este apartado se desarrolla a partir del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. Que en sus propósitos expresa la flexibilidad curricular que permite a las escuelas realizar ajustes razonables, sin comprometer los objetivos de aprendizaje.	proceso intermedio de avance para hacer realidad , es decir que haya educación inclusiva en todos los niveles educativos de Baja California.
---	---

Segundo. Considerando que la Gestión de Políticas es el conjunto de procesos técnicos y administrativos (organizacionales, financieros, de recursos humanos y de liderazgo) orientados a traducir las directrices de una política pública (la visión) en acciones concretas, servicios y resultados que resuelven el problema educativo, en este caso la inclusión.

Tabla 9. Resultados del objetivo 2

Objetivo 2. Explorar la gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión.	
Análisis	Resultados
-La ley general de educación, como marco normativo en el cual se desarrollan las políticas educativas en Baja California. -La directriz de la política pública para la concreción de la política educativa y hacer llegar a la escuela información operativa y criterios para acciones concretas de servicios y resultados.	La gestión de políticas educativas, no garantizó la eficacia y la eficiencia en el uso de los recursos públicos, en este caso en materia de inclusión. Debido a que La eficacia no se ven reflejadas en acciones de la escuela. A la vez que la eficiencia se centra en la relación entre los recursos utilizados y los resultados obtenidos. Este es un obstáculo

-La función de educación especial en el proceso de la educación inclusiva.	para la eficiencia, ya que los recursos asignados no han satisfecho a los usuarios y directivos en el ámbito de la educación inclusiva.
-La capacitación docente	
-El currículo oficial y sus metodologías	Es una medida de la calidad del resultado en relación con los fines.
-La infraestructura	Las acciones consideradas en el análisis situacional, según la encuesta, no superaron el 60% de satisfacción de las necesidades.
-El presupuesto	
-Condiciones de infraestructura de las escuelas.	Por lo anterior Se encontró que: Los resultados muestran ausencia de gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión

Tercero. El ODS 4 se enfoca en "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"

Tabla 10. Resultados del objetivo 3

Objetivo 3. Identificar el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030, como proceso para la inclusión y la equidad	
Análisis de:	Resultados
🎬 Lenguaje: conceptos como educación inclusiva, barrera para el aprendizaje y la participación, etc., leyes y políticas 🎬 Integrar a los estudiantes con discapacidad a eliminar las barreras que excluyan 🎬 Foco en la Equidad: Se reconoce la necesidad de medir la equidad real. 🎬 Currículo y metodologías. La formación continua en metodologías inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje – (DUA) , no ha sido integrado oficialmente en el currículo oficial de México, ni en Baja California.	Con los resultados obtenidos de la encuesta y con referencia al análisis previo, se considera que el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030, en realidad se encuentra ante un reto, un gran reto que se encuentra en proceso debido a que: aún no hay las condiciones de infraestructura ni físicas ni humanas requeridas para las escuelas inclusivas, las condiciones de currículo y metodologías no están alineadas al criterio recomendado para la educación inclusiva, tanto como la sensibilización como cultura escolar y liderazgo directivo. El nivel de avance es medio

 Persistencia de la Discriminación  Brecha Docente y Capacitación: hay una escasez crítica de docentes calificados  Infraestructura Inadecuada y falta de apoyos al proceso inclusivo como la figura sombra, figura de apoyo y acompañamiento	
--	--

Primera sección

Tabla 11

Categoría/dimensiones	Resultado	Interpretación
I. Datos sociodemográficos 1. Género 2. Rango de edad 3. Nivel educativo pertenece su plantel 4. Qué antigüedad data en su puesto 5. Escolaridad 6. Horas de jornada laboral por semana	El género predominante es el femenino, las edades fluctúan entre 46 a 60 años, con perfil de maestría y con antigüedad superior a los 11 años en la función	La gestión directiva representada por mujeres, con posgrado con visión de responsabilidad personal para el desempeño.

II. Segunda sección. Gestión, políticas públicas, políticas educativas y agenda 2030.

Tabla 12

Categoría/dimensiones	Resultado	Resultados respecto al Objetivo específico 1
II. Gestión, políticas públicas y agenda 2030 7.Convocatoria del sistema educativo para realizar un diagnóstico de la educación inclusiva. 8. Participado en la elaboración o diseño de marcos normativos para aplicarse en educación. 9.Capacitación recibida en los últimos dos años 10. Capacitaciones presenciales recibidas 11.Capacitaciones docente en los dos últimos años 12. Institución que brindó la capacitación 13. Participado en procesos de evaluación de políticas educativas e inclusivas 14. Nivel actual de la Calidad educativa en Baja California 15. Nivel actual de la equidad educativa en Baja California 16. Nivel actual sobre promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todo	Las áreas de evaluación, departamento jurídico, la dirección planeación y normatividad e infraestructura, recursos materiales y de la dirección de formación continua y las subsecretarías de educación básica y media superior como parte de la estructura del sistema educativo muestran ausencia de acciones superiores al 50% en favor de la educación inclusiva. Denotando ausencia de aplicación de políticas educativas	Los resultados encontrados muestran Ausencia de gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión.

17. Necesidad de incrementar el número de maestros capacitados 18 nivel en que se ha mejorado la infraestructura escolar. 19. Medida en que se ha adoptado las herramientas digitales en la educación 20. Promoción por el sistema educativo de políticas educativas a favor de minorías vulnerables 21. Implementación de manera efectiva la educación inclusiva en Baja California.	consistentes para ofrecer un contexto escolar considerado necesario según el ODS 4	
---	--	--

Para efectos de la interpretación de los resultados obtenidos en porcentajes por el programa SPSS, en el traslado a niveles de aceptación se consideraron con base en la siguiente tabla

Porcentajes obtenidos	Nivel establecido
Menor a 65%	Nivel bajo
De 66% a 84%	Nivel medio
85% a 100%	Nivel alto

III. Tercera sección. Generalidades básicas

Tabla 13

Categoría/dimensiones	Resultado	Impacto	Resultado respecto al Objetivo específico 2
1.La agenda 2030 marca políticas que impactan en mi centro educativo	En nivel bajo, solo un tercio de la población	No hay articulación de políticas y operatividad	Se identifica que el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad, se encuentra en proceso, sin embargo, en un nivel bajo
2.En mi centro educativo se aplican los criterios de equidad y calidad según el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 04	En un nivel medio, dos terceras partes	Hay claridad sobre calidad y equidad en educación	
3.El Sistema Educativo le hace partícipe de los procedimientos de gestión para la educación inclusiva (leyes, reglamentos, manuales, etc.)	En nivel bajo, solo un tercio de la población	Sin gestión suficiente	

4.El plantel escolar cuenta con infraestructura adecuada para atender a las personas con discapacidad (rampas, sanitarios, materiales específicos, entre otros)	En nivel muy bajo, menos de un tercio de la población afirma contar con los requerimientos	Infraestructura insuficiente	
5.El currículo oficial de su tipo y/ o nivel educativo le señala estrategias de atención a todo tipo de estudiantes, incluyendo a quienes presentan discapacidad	Nivel bajo, solo poco más de un tercio señala un currículo incluyente	Sin apropiación del currículo oficial	
6.El personal docente de mi centro educativo cuenta con capacitación sobre educación inclusiva	En nivel bajo, solo un tercio de la población	Capacitación insuficiente	
7.La política educativa para la educación inclusiva es conocida por todos	En nivel bajo, solo un tercio de la población	desconocimiento de la política educativa para la educación inclusiva	
8.La educación con calidad considera que incluye las oportunidades de aprendizaje de por vida para todos, incluyendo a quienes presenten alguna condición de discapacidad	En nivel medio de la población, lo afirma	Hay claridad del deber ser calidad y equidad educativa	

IV. Cuarta sección. Creando culturas inclusivas.

Acciones internas de los centros escolares y el ODS 4

Tabla 14

Categoría/dimensiones	Resultado	Impacto	Resultados respecto al Objetivo 2
9.Todas las personas que llegan a este centro son aceptadas como estudiantes	En nivel medio, con dos terceras partes	La mayoría de los centros escolares reciben a todo tipo de estudiantes	Se identifica que el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad, en los centros escolares

10.La equidad, y la igualdad de oportunidades son aplicables a toda la población	En nivel medio	La mayoría de los centros escolares aplican criterios para la igualdad y equidad.	encuentra en proceso para crear culturas inclusivas, sin embargo, solo alcanza un nivel medio.
11.El estudiantado está preparado para desenvolverse en otros contextos no académicos	En nivel bajo, con un tercio a favor	No hay vinculación contexto educativo- social	
12.La escuela/plantel fomenta la inter institucionalidad para apoyar la inclusión educativa.	En nivel medio con dos tercios de la población a favor	Prevalece el contacto con el sector salud	
13.La administración vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.	En nivel bajo con un leve rango superior a un tercio	Escaso contacto familia y escuela	
14.El centro escolar fomenta en su comunidad el respeto de los Derechos Humanos y valores inclusivos compartidos.	Nivel medio	Existe respecto a los derechos humanos	
15, La inclusión se entiende como una mayor participación de todos los actores educativos.	Nivel alto	Se cuenta con el concepto inclusivo	
16.El centro educativo se opone a cualquier forma de discriminación.	Nivel alto	Se evita la discriminación	

V. Elaborar políticas inclusivas. Relativo a la visión interna de los centros educativos como política

Tabla 15

Categoría/dimensiones	Resultado	Interpretación	Resultados respecto al Objetivo 2
-----------------------	-----------	----------------	-----------------------------------

17.El plantel admite a todos los estudiantes de su localidad que lo solicitan	Nivel alto	Por matrícula	Se identifica que el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad, en los centros escolares encuentra en proceso para que haya una política inclusiva de los centros educativos. A la fecha se encuentran en tránsito del nivel bajo al medio
18.El estudiantado está preparado para desenvolverse en otros contextos diferentes a los escolares	Nivel bajo,	No hay formación para el trabajo	
19.Existe flexibilidad curricular para el logro de los propósitos educativos de los y las estudiantes con discapacidad.	Nivel medio acreditación es por edad	Se aplican criterios del docente, no los curriculares	
20.Se cuenta con canales de comunicación y mecanismos de apoyo hacia el siguiente nivel incluyendo la universitaria de todos los estudiantes.	Nivel bajo Escasas expectativas	Faltan Protocolos inclusivos	
21.El director y personal docente del centro educativo participan en la implementación de políticas públicas y educativas	Nivel bajo	Se carece de normatividad	
22.La educación de calidad es un derecho de los y las estudiantes con discapacidad	Nivel alto	Se reconoce a la calidad educativa	
23.El director de centro educativo promueve la educación inclusiva	Nivel medio	La gestión directiva depende del sistema educativo	

VI. Desarrollar Prácticas inclusivas

Tabla 16

Categoría/dimensiones	Resultado	Interpretación	Resultado en relación con el Objetivo específico 3
-----------------------	-----------	----------------	--

24.La totalidad de las y los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	Nivel bajo	no es parte de las prácticas escolares	Las prácticas en los centros educativos se encuentran en un nivel bajo tendiente al medio, sin embargo, este tránsito requiere de un programa de capacitación y consistente sobre la educación inclusiva. Con lo anterior se denota que al Analizar la relación entre la gestión de la política educativa en inclusión y el cumplimiento del objetivo 4 de la agenda 2030, la capacitación es una limitante que da por resultado encontrar una deficiente gestión para el cumplimiento del ODS 4. Este nivel de relación se encuentra en un nivel bajo.
25.Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de toda la comunidad escolar	Nivel medio	Es la forma de trabajar la inclusión	
26.Los estudiantes cuentan con materiales especiales para su educación con calidad y equidad.	Nivel bajo	Solo parcialmente por educación especial	
27.La institución cuenta con infraestructura física y humana necesaria para atender a todos los y las estudiantes	Nivel bajo	Carencia de todo	
28.Los docentes impulsan la participación de todos los estudiantes en el aula para evaluar la apropiación de los contenidos curriculares	Nivel medio	Por criterio	
29.La planta docente se capacita permanentemente	Nivel bajo	por credencialización o promoción	
30.El colectivo docente considera que los alumnos con discapacidad pueden realizar estudios universitarios.	Nivel bajo	No hay expectativas	
31.El docente realiza adecuaciones metodológicas en su asignatura	Nivel medio	Por criterio	

VII. Inclusión y equidad como proceso

Tabla 17

Categoría/dimensiones	Resultado	interpretación	Resultados
-----------------------	-----------	----------------	------------

32. Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas.	Nivel medio	equidad es el más aceptad	Con los resultados encontrados es este apartado se puede identificar el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad. Los resultados significativos radican en que se ubica a la equidad como aspecto separado y no integral de la inclusión.
33. Los planes y programas de estudio y la evaluación están diseñadas para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva.	Nivel bajo	La mayoría está en desacuerdo	
34. Los actores educativos, los y las estudiantes, así como sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación.	Nivel bajo	No hay vinculación	
35. Existen procedimientos para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo.	Nivel bajo	No existe gestión	
36. Los documentos importantes de política educativa nacional hacen fuerte hincapié en la inclusión y la equidad	Nivel medio	Persiste la inclinación hacia la equidad	
37. Las personas servidoras públicas que conforman el sistema educativo y de escuela lideran la inclusión y equidad en educación.	Nivel bajo	No se identifica a los servidores públicos como líderes de la inclusión	
38. Existen políticas educativas para los y las estudiantes vulnerables en materia de presupuesto o dotación de materiales específicos	Nivel bajo	La identifican para los pueblos originarios	
39. Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas.	Nivel bajo	No identifican trabajo colaborativo en políticas y prácticas inclusivas	
40. Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen en beneficio de los y las estudiantes potencialmente vulnerables.	Nivel bajo	No existe área de recursos humanos especializada	
41. Existe claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial	Nivel bajo	Se considera como inclusión	

42.Las instituciones públicas o privadas de todos los niveles participan para los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local.	Nivel bajo	No hay regionalismo escolar	
43.Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos.	Nivel bajo	No hay participación colaborativa	Se carece de políticas públicas que integren y prevean para articular sinergias
44.Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial.	Nivel bajo	La formación inicial apenas inicia de manera inclusiva	
45.Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continúa relativo a las prácticas inclusivas y equitativas.	Nivel bajo	El personal de apoyo no participa por asuntos de clave de plaza.	El sistema educativo no gestiona la apertura de la capacitación

VIII. Gestión

Tabla 18

Categoría/dimensiones	resultado	interpretación	Resultados de respecto al Objetivo específico 3.
46.En la institución educativa se cuentan con criterios para la inclusión de todos los alumnos respecto al ingreso, permanencia, egreso y graduación de los y las estudiantes.	Nivel medio	Faltan protocolos de actuación inclusivos. Hay esfuerzos con el reglamento interno (solo de algunos)	Al analizar la relación entre la gestión de la política educativa en inclusión y el cumplimiento del objetivo 4 de la agenda 2030, se encontró que:

47.Se promueve la congruencia interna y los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, o planes de estudio de nivel y tipo educativo para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes.	Nivel medio	Aún hay escasa apropiación de la Nueva Escuela Mexicana	Hay escasa gestión directiva, ausencia de seguimiento del sistema educativo, falta de protocolos inclusivos, políticas públicas y educativas desarticuladas que generan escaso o bajo nivel de gestión del sistema educativo. Por lo cual se establece que la gestión del sistema educativo para la educación inclusiva, respecto al ODS, se encuentra en proceso de conformación, pero a la fecha se encuentra en un nivel bajo.
48.La política educativa actual favorece las condiciones para que la gestión directiva para la obtención de recursos académicos, materiales y humanos para coadyuvar a la educación inclusiva.	Nivel bajo	Información insuficiente	
49.Las políticas educativas de formación continua establecen mecanismos de capacitación para fortalecer el perfil académico de las y los docentes	Nivel bajo	No hay políticas estatales	
50.En la institución se implementa el programa analítico	Nivel medio	Se tiene como plan anual de trabajo	
51.El modelo de planeación de su centro educativo es diferente al programa analítico.	Nivel bajo	En media superior y Superior no es obligatorio	
52.El modelo educativo es mandatario de la SEP, recomienda replantear si la Misión y Visión de la institución se alinean al modelo educativo actual	Nivel bajo	Desarticulación de políticas nacionales con estatales.	

53.Se aplican los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes.	Nivel medio	Es prioridad para el currículo oficial	
54.La política educativa actual favorece la gestión directiva para garantizar los procesos de aprendizaje con igualdad de oportunidades y de acuerdo a las características de los y las estudiantes.	Nivel bajo	Falta de protocolos de actuación inclusivos	
55.La institución cuenta con programa de asesoría y orientación para su centro educativo respecto a los alumnos con ajustes razonables y en general población vulnerable para su atención educativa y su evaluación tomando como referencia al currículo oficial	Nivel bajo	No hay seguimiento ni apoyo	
56.La atribución de la Dirección y Subdirección permiten identificar, atender y dar respuesta a las necesidades del centro educativo, mediante la planeación, políticas, objetivos y metas.	Nivel bajo	Carencia de inducción al puesto e involucramiento	
57.El sistema educativo promueve la difusión de casos de éxito sobre educación inclusiva reportados por los directivos de centro educativo.	Nivel bajo	No existe programa consistente	

58.La aplicación de las políticas institucionales asegura la distribución adecuada de la planta física y humana, el edificio y las instalaciones y recursos materiales para favorecer condiciones pertinentes acorde a las características de todos los y las estudiantes.	Nivel bajo	Sin consistencia ni seguimiento de políticas acordes a la inclusión	
59.La gestión escolar incluye la realización convenios interinstitucionales para impulsar la contratación laboral de las y los estudiantes con discapacidad con el sector productivo.	Nivel bajo	Escasa gestión directiva por escaso impulso de políticas inter institucionales	

I. Datos sociodemográficos.

De acuerdo a los gráficos del 1 al 6, apartado localizados en los anexos, se encontró una población de mujeres de un 63. 9%, en contraste con la de hombres en un 35. 3 %. , con un rango de edad predominante de 46 y 60 años de edad en un 61. 3% le sigue el rango de 31 a 46 años con un 26. 3%. Siendo mujeres la mayoría de este grupo de investigación. Respecto a su perfil académico el 24. 22% cuenta con doctorado, el 51. 3% cuenta con maestría, el 22. 4% con el nivel de licenciatura. La distribución de los niveles educativos donde laboran se distribuye de la siguiente manera: el 88. 7% corresponde a educación básica, el 5. 4% a educación media y el 5. 9% a educación superior. Contando con una antigüedad mayor a los 11 años en la función directiva en un 62. 4% y entre 6 a 10 años con un 17. 8%.

II. Gestión, políticas públicas, educativas y agenda 2030.

En los gráficos 7 y 8 se plasman la participación en políticas educativas: el 93. 3% de los encuestados afirma que el sistema educativo no le ha convocado para realizar un diagnóstico de necesidades para atender la educación inclusiva, así mismo, el 91. 8 % afirma no ha participado en ningún plan, elaboración o diseño de marcos normativos para aplicarse en educación. Sobre la pregunta si ha participado

en procesos de evaluación de políticas educativas e inclusivas, la respuesta fue no en un 90. 5% y si en un 9. 5%. En la gráfica se muestra la ausencia de convocatoria. De acuerdo al gráfico III. 7, que muestra un 35. 5% no conocen de la política sobre educación inclusiva y un 31. 2% no opinaron, lo cual podría ser interpretado como desconocimiento. Solo un 30. 2% de acuerdo y un 3. 1% muy de acuerdo. Lo que implica un si por 35. 5% versus un no del 33. 2%.

Para analizar los datos sobre capacitación docente, se toman los gráficos del 9 al 12. Encontrando los siguientes datos: el 41. 2. % dice haberla recibida en línea y 30. 7% de manera presencial. La frecuencia es de 3 veces al año con un 54. 9% La capacitación recibida corresponde a la marcada como Consejos Técnicos Escolares que corresponden al currículo 2022. La capacitación fue realizada por el sistema educativo. Así mismo en el gráfico III. 6, muestra un 31. 7% de acuerdo y un 3. 9% muy de acuerdo, lo que da un porcentaje acumulado de 35. 6% que han recibido capacitación sobre educación inclusiva.

Analizando el gráfico 14 y 15, se encuentra que se considera que la calidad educativa actualmente se encuentra en un nivel medio, según 47. 9% y el 37. 4 afirma que en un nivel bajo al igual que la equidad se encuentra en un nivel medio con un 43. 3% y 39. 9% en un nivel bajo. Por otra parte, se analiza que ambos conceptos son parte de las condiciones necesarias para la educación inclusiva. En tanto en el gráfico III. 8. se muestra que consideran que la educación con calidad incluye oportunidades de aprendizaje para toda la vida. De todos, incluyendo a los que presentan discapacidad, con un 89. 4%. Además, según el gráfico 15, se consideran que el estado actual de la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos lo consideran alto en un 48. 2% y 34. 5% lo considera bajo.

Respecto a la capacitación docentes, según el gráfico 17, se necesita incrementar la capacitación de maestros en un 99. 2%. En ese aspecto se hace una correlación entre necesidades de capacitación y condiciones de

calidad y equidad en la educación. Se estima que existe una correlación, entre mayor se incremente la capacitación, hay posibilidades de incrementar calidad y equidad.

En el gráfico 18 se muestra los datos de Infraestructura. Las condiciones en que ha mejorado la infraestructura escolar, un 48. 2% considera como condición media, en tanto el 26. 5% lo considera que las condiciones de infraestructura se encuentran en un nivel bajo.

Según el grafico 19, considerando el 34. 5% como las herramientas digitales se han integrado a la educación en un nivel alto, en tanto el 34. 5% afirma que en un nivel bajo. Dos tercios de la población en oposición.

Según el gráfico 20, ante la pregunta si el sistema educativo diseña o promueve políticas educativas considerando a quienes poseen discapacidad o pertenecen a minorías vulnerables, el 55. 2 % afirma que si, en tanto el 44. 8% expresa que no. Es importante mencionar que las respuestas corresponden a las minorías vulnerables.

Así mismo según el gráfico 21, los niveles que consideran que se tienen en Baja California para la implementación de la educación inclusiva con recursos adecuados, formación docente, materiales educativos accesibles y se promueva la participación y el aprendizaje de todos, se tiene como nivel medio en 34. 5%, y nivel bajo en un 40. 7%, un nivel alto en un 4. 9% y muy bajo en un 19. 1%.

III. Generalidades básicas.

Según lo muestra el gráfico. III. 1. Si la Agenda 2030 marca políticas que impactan en su centro escolar. El 35. 1% de los encuestados están de acuerdo en que la agenda 2030 marca políticas que impactan en su centro educativo, en tanto el 29. 4%, resultando que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. es decir, no opinan, denominándoles neutrales o indiferentes a ese grupo. En tanto el 61. 3% aseguran que, si están de acuerdo, en el centro educativo a su

cargo, si se aplican los criterios y equidad según el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

En el gráfico III. 2. Se encuentra que el 61. 3% está de acuerdo y el 25. 8% muy de acuerdo en que en su centro se aplican los criterios de equidad y calidad, según el ODS4.

En el gráfico III. 3. se encontró un 34. 3% que está de acuerdo en que el sistema educativo le hace partícipe de procedimientos de gestión para la educación inclusiva, con un 7. 2% muy de acuerdo, en ese sentido los que están muy de acuerdo son una minoría que pudiesen haber participado en los sectoriales de educación.

De acuerdo a los resultados mostrados en el gráfico III:4. La Infraestructura para las personas con discapacidad. El 25% de los entrevistados no está de acuerdo en la infraestructura que poseen sus centros para la atención de las personas con discapacidad (materiales específicos, rampas y sanitarios) y un 18. 8% están muy en desacuerdo respecto a que los centros cuentan con rampas, sanitarios y materiales específicos. En tanto un 21. 9% si está de acuerdo.

El Currículo oficial. Mostrado en el gráfico III. 5. Considerando al currículo oficial y si cuenta con estrategias para todo tipo de estudiantes, incluyendo a quienes presentan discapacidad, el 40. 5% está de acuerdo, el 26. 3% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, en tanto el 21. 7% está en desacuerdo. Así mismo como lo muestra el gráfico IV. 33, La respuesta ante el planteamiento si los planes y programas de estudio están diseñados para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva. Las respuestas son de acuerdo en u 39. 9% y muy de acuerdo en un 16. 8%

IV. Creando culturas inclusivas.

Los gráficos IV. 9. y IV. 10, IV. Y IV. 12. Dan respuestas en torno a qué tan inclusivos son los centros educativos. Ante la pregunta, todas las personas que llegan a este centro son aceptadas como estudiantes, el 53. 9% sostuvo estar muy de acuerdo, y el 34. 5% afirmó un de acuerdo. Y respecto a si la equidad y la igualdad de oportunidades son aplicables a toda la población, el 35. 3% dijo estar muy de acuerdo y el 39. 9% manifestó un de acuerdo. Sin embargo, ante la pregunta si el estudiante está preparado para desenvolverse en otros contextos no académicos, el porcentaje más alto de 39. 2% manifestó no estar de acuerdo, ni en desacuerdo, el 18. 6% en desacuerdo y 1. 5% en totalmente en desacuerdo, suman 59. 3%, de manera que solo un 40. 7% estarían de acuerdo. En relación a si la escuela/plantel educativo fomenta la inter institucionalidad para apoyar la inclusión educativa, un 46. 9% afirmaron estar de acuerdo, un 19. 1% establecieron un muy de acuerdo.

Los gráficos del IV. 13 al IV. 16, establecen respuestas propias del centro educativo y las acciones hacia la cultura escolar interna. Respecto a si la administración vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar, 42. 3% están de acuerdo y 26% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Respecto a los Derechos Humanos un 46. 6% afirma estar muy de acuerdo con el fomento en su centro de los derechos humanos y valores inclusivos compartidos. A la vez que la inclusión se entiende como una mayor participación de todos los actores educativos con un 52. 1% muy de acuerdo y un 33%. de acuerdo, por lo que el personal del centro educativo se opone a cualquier tipo de discriminación con un muy de acuerdo en un 63. 7% y 24. 2% de acuerdo.

V. Elaborar políticas inclusivas.

Los gráficos correspondientes del IV. 17 al IV. 23, refieren a la manera interna de asumir las políticas inclusivas para la atención de los estudiantes, es decir la relación entre la administración escolar, su tipo de gestión, tanto curricular

como administrativa y la visión de futuro para los y las estudiantes. Admitir a todos los estudiantes de su localidad en su centro educativo como política escolar, se manifiesta con un 61. 1% con un muy de acuerdo y 29. 1% de acuerdo, lo cual se establece como política interna. Respecto a si el estudiante está preparado para desenvolverse en otros contextos diferentes a los escolares, el 38. 9% está de acuerdo, el 9. 5% muy de acuerdo, el 35. 1% ni de acuerdo ni en desacuerdo. Relativo a si existe flexibilidad curricular para el logro de los propósitos educativos de los y las estudiantes con discapacidad, el porcentaje mayor es de 45. 6%, está de acuerdo, el 30. 7% está muy de acuerdo, lo que implica que existe flexibilidad. Con relación a la pregunta Se cuenta con canales de comunicación y mecanismos de apoyo hacia el siguiente nivel incluyendo la universitaria de todos los estudiantes. El porcentaje mayor se encuentra en 32% por los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, le sigue un 27. 6% de acuerdo, sin embargo, un 20. 1% están en desacuerdo. Por lo que se infiere que no existen en la mayoría de los centros esos canales de comunicación como política del centro educativo. En consonancia con la pregunta: El director y personal docente del centro educativo participan en la implementación de políticas públicas y educativas, hay un 50% para de acuerdo y un 50% en desacuerdo, lo cual coloca una postura dividida. Que implica un avance medio para las políticas educativas inclusivas. Aunque reconocen que la educación de calidad es un derecho de las y los estudiantes con discapacidad, en un 74. 5% muy de acuerdo y un 16. 2% de acuerdo. En relación a si el director de centro educativo promueve la educación inclusiva, el 54. 4% manifestó un muy de acuerdo, el 37. 4% un de acuerdo, ese porcentaje de directores que no están totalmente de acuerdo, es un dato importante que, como inferencia, podría necesitar sensibilización dentro de la capacitación del tema.

VI. Desarrollar prácticas inclusivas.

Los gráficos IV. 24 al IV. 31, alude a la manera como los centros educativos desarrollan sus prácticas educativas con los y las estudiantes, así como si se

les brindan las condiciones físicas y humanas para desarrollarse en una educación inclusiva. La exploración se realiza con preguntas respecto si la participación inclusiva de los y las estudiantes con discapacidad. La importancia de toda la población, incluye a los que presentan alguna condición. Por lo que se toman las siguientes: La totalidad de las y los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. Con un 34. 8% dan respuesta a de acuerdo, un 11. 9% un muy de acuerdo. En contrate un 14. 7% están en desacuerdo. Lo cual significa que un 20. 9%, se suman al desacuerdo, representando más de un tercio de la población muestra que no considera la participación de los alumnos en el arte y música. En cambio, para si las actividades de aprendizaje fomentan la participación de toda la comunidad escolar, se tienen un 47. 4% de acuerdo y un 30. 7% muy de acuerdo. Lo que significa que se prioriza el aprendizaje de contenidos académicos sobre el arte.

Respecto a si Los estudiantes cuentan con materiales especiales para su educación con calidad y equidad, las respuestas fueron con un 33% de acuerdo, un 6. 7% muy de acuerdo y un 30. 9% ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Para La institución cuenta con infraestructura física y humana necesaria para atender a todos los y las estudiantes, el porcentaje más alto corresponde a un 30. 9% para ni en acuerdo ni en desacuerdo, seguido de un 26% que están de acuerdo, contra un 25% en desacuerdo. La respuesta al siguiente planteamiento se considera pregunta clave para el tema de práctica inclusivas: Los docentes impulsan la participación de todos los estudiantes en el aula para evaluar la apropiación de los contenidos curriculares, donde el 45. 9% están de acuerdo, el 27. 8% están muy de acuerdo. Esto indica que los docentes ejercen la autonomía profesional en la evaluación de los contenidos curriculares. Respecto a si los docentes se capacitan permanentemente, el porcentaje acumulado solo llega al 45. 1%, lo cual está por debajo de lo esperado. En cuanto a que el colectivo docente considera que los alumnos con discapacidad pueden realizar estudios universitarios. El porcentaje acumulado de los que están de acuerdo es del 58%. En relación al siguiente planteamiento, fortalece la presente dimensión El docente realiza

adecuaciones metodológicas en su asignatura, a lo cual el porcentaje acumulado de quienes están de acuerdo es de 73. 2%. Lo cual fortalece la atención educativa de todos.

VII. Inclusión y equidad como proceso.

Educación inclusiva. Para establecer en el sistema educativo a la educación inclusiva como política educativa educación para todos, hubieron de pasar diversos acontecimientos y algunas décadas. Algunas de las condiciones se establecen desde las políticas públicas, educativas, legislación, actores e instituciones. A continuación, se abordan algunos de ellos.

La política educativa, expresada en su visión. Y con referencia al gráfico IV. 32 Al respecto a la Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas. a ello la respuesta de acuerdo fue del 43. 3% y de muy de acuerdo en un 34%. En tanto que el planteamiento: los actores educativos, los y las estudiantes, así como sus familias, entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación. Se tiene como resultado que el mayor porcentaje se encuentra en ni de acuerdo, ni en desacuerdo con un 38. 9%. lo cual comparado con el porcentaje acumulado de los que están de acuerdo solo está un mínimo por debajo, ya que resultó un 39. 7%. ligeramente superior a un tercio de la población participante en ambos casos. Los resultados son bajos para los casi dos tercios restantes que al parecer son indiferentes a la participación de los actores en las políticas nacionales para promover la inclusión y la equidad. Fundamental es abordar el tema de presupuesto, por lo que el planteamiento: existen políticas educativas para los y las estudiantes vulnerables en materia de presupuesto o dotación de materiales específicos. La postura se expresa con un 38. 4% de porcentaje acumulado para los que afirman que están de acuerdo. En tanto un 34. 3% no está de acuerdo y un 27.

3% que esta ni en acuerdo ni en desacuerdo, arroja inferencia hacia la falta de presupuesto

Para el siguiente planteamiento según el gráfico IV. 34, los actores educativos, los y las estudiantes, así como sus familias, entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para promover la inclusión y la equidad en la educación, se tuvieron las siguientes respuestas con un porcentaje acumulado se tiene un 39. 9% como de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo un 38. 9%. El gráfico IV. 35, muestra que los procedimientos para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo, están en un 49. 7% de acuerdo, un 26% ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferentes) y un 24. 2% en desacuerdo. Lo que implica un poco menos de la mitad de encuestados está de acuerdo. Tales procedimientos pudiesen ser de la estructura baja. O de la administración de control escolar.

El gráfico IV. 36 muestra con un 45. 4% como la política educativa nacional se establece en documentos. En el gráfico IV. 37 Se encontró que con un porcentaje acumulado de 50. 5% se afirma estar de acuerdo con el planteamiento las personas servidoras públicas que conforman el sistema educativo y de escuela lideran la inclusión y equidad en educación, en tanto un 29. 4% no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. De lo cual resulta que solo la mitad de los actores lideran la inclusión. El gráfico IV. 38, respecto a si existen políticas para los y las estudiantes vulnerables en materia de presupuesto o dotación de materiales específicos, las respuestas fueron de acuerdo en un 28. 6% y un 9. 8% en muy de acuerdo. Esto pudiera deberse a que Educación especial cuenta con un programa federal que asigna materiales a algunas escuelas, siendo elegidas las que cuentan con el apoyo de USAER.

En el gráfico IV. 39 muestra los resultados de si todos los servicios e instituciones que trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas. Las respuestas fueron de acuerdo en un 23. 5%, muy de acuerdo en un 3. 9% en el gráfico IV. 39 se establece que con un 23. 25 se respondió de acuerdo al planteamiento si los recursos, tanto humanos como financieros se distribuyen en beneficio de los y

las estudiantes potencialmente vulnerables, las respuestas muy de acuerdo fueron en un 9%.

Los gráficos de 40 al IV. 45 se muestran el involucramiento de las instituciones, padres de familia en los temas inclusivos, lo cual se revisa con si las instituciones públicas o privadas de todos los niveles participan para los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local. Resultó con un de acuerdo con 36. 3%, un muy de acuerdo con 8. 8%. de la misma manera para: las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos. Las respuestas fueron 39. 4% de acuerdo y 14. 2% muy de acuerdo. Respecto a si existe claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial el porcentaje acumulado sobre de acuerdo y muy de acuerdo suma 39. 7%. lo cual implica poca claridad respecto a lo que debe hacer el servicio de educación especial.

Docentes. Con relación a este rubro, se planteó: los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial. Las respuestas fueron de acuerdo con el 30. 9% y muy de acuerdo con el 6. 7%. en tanto un 28. 9% está en desacuerdo y un 7. 7% en totalmente en desacuerdo. Y un 25. 8% % no está ni de en desacuerdo. Lo que se establece en este abanico de posturas, coincide con la falta de unificación y conocimiento sobre lo que implica atender a la diversidad.

Los planes y programas de estudio y la evaluación están diseñadas para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva. Al planteamiento anterior se dieron las siguientes respuestas: de acuerdo con un 39. 9%, muy de acuerdo con un 16. 8%. con un ni de acuerdo ni en desacuerdo el 25. 3% y en desacuerdo el 18. 1%. La inferencia por el contacto y conocimiento del tema se alude a la falta de apropiación del currículo y de los principios y fundamentos de la NEM. En el gráfico IV. 46 muestra la postura en relación a si en la En la institución educativa se cuentan con criterios para la inclusión de

todos los alumnos respecto al ingreso, permanencia, egreso y graduación de los y las estudiantes. Las respuestas de a favor y muy a favor fueron del 38.9%.

En el gráfico IV. 47 se establece que Se promueve la congruencia interna y los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, o planes de estudio de nivel y tipo educativo para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes. Con un 505 a favor y un 28.6% muy a favor.

En los gráficos del IV. 48 al IV. 59 se abordan los aspectos de gestión académica, administrativa, liderazgo e inter institucional.

VIII. Análisis por ámbito de Gestión.

Políticas educativas nacionales.

La política educativa nacional es depositada en la Secretaría de Educación Pública, como quedó establecido en el sectorial de educación (2025-2030). En ese rubro queda si el modelo educativo es mandatario de la SEP, si se recomienda replantear si la Misión y Visión de la institución y si se alinean al modelo educativo actual. Ante lo anterior, se obtuvo el 41.5% de acuerdo, 14.45 muy de acuerdo y 28.1 en ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Replantearse en los centros educativos la misión y visión significa en colectivo reflexionar sobre el propósito, metas y objetivos de la institución, y aunque no esté dentro del modelo como tal, si lo está en la presentación de plan de estudios de la educación denominado plan sintético, y lo deja para el programa analítico de cada centro escolar. En ese sentido puede decirse que solo el 56% le toma sentido a la política educativa nacional. El currículo por ser de competencia nacional en el planteamiento se establece si ese promueve la congruencia interna y los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, o planes de estudio de nivel y tipo educativo para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes. Los muy de acuerdo con los de acuerdo, ambos se establecieron con un 38.9%. Con ello se advierte un

avance del 77. 8% en la apropiación del modelo de la NEM, donde la gestión de la política educativa también cobra relevancia en este mismo dato.

IV. Políticas educativas locales.

Tanto las políticas educativas para la educación inclusiva de Baja California, como la gestión del sistema educativo y los centros educativos se encuentran vinculadas a los resultados educativos de los y las estudiantes del estado, con el planteamiento: la política educativa actual se favorece las condiciones para que la gestión directiva y la obtención de recursos académicos, materiales y humanos para coadyuvar a la educación inclusiva. Se encontró que los participantes respondieron con un de acuerdo en un 19. 3% y muy de acuerdo con 11. 95%. Sumados son 31. 25%. Con lo cual se puede establecer que la política educativa y gestión del sistema educativo está por una tercera parte favorecida, cifra que se considera baja o limitada para favorecer la gestión directiva en favor de la educación inclusiva.

V. Sistema educativo estatal.

El sistema educativo como responsable de aplicar las políticas educativas estatales y nacionales, en este caso del modelo educativo de la NEM, y sus implicaciones metodológicas, se estableció el planteamiento: se promueve la congruencia interna y los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, o planes de estudio de nivel y tipo educativo para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes. Las respuestas fueron de acuerdo en un 50. 8% y con un muy de acuerdo con un 28. 6%. donde sumados dan un 79. 4% de aceptación. Considerando este nivel de avance como medio en la gestión de las políticas a favor de la educación inclusiva. Relacionado con ello ante el planteamiento: la aplicación de las políticas educativas institucionales asegura la distribución adecuada de la planta física y humana, el edificio y las instalaciones y recursos materiales para favorecer condiciones pertinentes acorde a las características de todos los y las estudiantes, las posturas fueron de acuerdo con un 34. 8%, muy de acuerdo con 2. 8%. Sumando los de

acuerdo dan 37. 6% de acuerdo y en desacuerdo 36. 3%. Con lo anterior se pueden observar las posturas que además de bajas, si divididas.

Para promoción y difusión de resultados se planteó si: el sistema educativo promueve la difusión de casos de éxito sobre educación inclusiva reportados por los directivos de centro educativo. El 27. 8 mostró un de acuerdo, mismo porcentaje de 27. 8% que afirma estar en desacuerdo. Sumando los de acuerdo dan un 35. 1% y sumando los que están en desacuerdo son 40. 9%. por lo cual se encuentra que son escasas las acciones de gestión a favor de los casos exitosos respecto a la educación inclusiva.

VI. Escuela.

La gestión escolar incluye la realización de convenios interinstitucionales para impulsar la contratación laboral de las y los estudiantes con discapacidad con el sector productivo. Las respuestas fueron de acuerdo el 22. 45%, Y muy de acuerdo 5, 7%. En tanto las respuestas de acuerdo fueron en un 22. 2% y totalmente en desacuerdo con un 22. 7%. Lo cual indica la baja capacidad de gestión administrativa desde la escuela.

Referente al planteamiento de si se aplican los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes. Las respuestas fueron del 55. 7% de acuerdo y un 26% muy de acuerdo, lo cual implica que metodológicamente se favorecen en la escuela el asegurar los aprendizajes del estudiante en un 81. 7%.

Respecto a si en la institución se implementa el programa analítico, las respuestas fueron de acuerdo con el 50. 8%, muy de acuerdo con el 30. 4%, lo cual implica que el 81. 2% de las instituciones gestionan de acuerdo al modelo de la NEM.

La capacitación sobre educación inclusiva es insuficiente limitando la implementación de la educación inclusiva, y con impacto directo sobre con la calidad y equidad en la educación.

VII. Políticas.

Las dimensiones Creando culturas inclusivas, elaborar inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, en su conjunto evalúan a los centros educativos sobre el grado de inclusión que prevalece en ellos. Aplicando ese criterio a continuación se presentan los resultados:

1. -Creando culturas inclusivas, el grado de creación de culturas en los centros escolares es limitado, puesto que alcanza un 39. 03% de avance.

2. Desarrollar prácticas inclusivas, el resultado en este apartado corresponde a un 29. 24%, lo cual se estima se encuentra por debajo de lo esperado. El impacto se refleja en los resultados de los alumnos tanto como en el proceso de desarrollo aprendizaje.

3. Elaborar políticas inclusivas es el tercer criterio de evaluación de los centros educativos, mismo que resultó con 41. 93% de avance. Con ello se pone de manifiesto la postura del centro escolar en relación a los derechos de las personas con discapacidad y la manera de asumirlos.

La inclusión y equidad se reconocen como principios generales que integran al campo educativo.

5.1.2. Presentación de resultados del método cualitativo.

La información obtenida en el grupo de entrevistados, mismos que pertenecen a educación básica, media superior y superior, se presenta a continuación:

Conceptos básicos. En este apartado expresan la manera como interpretan algunos conceptos definen a la educación inclusiva como un modelo que atiende a las necesidades de todos, garantizando acceso a la educación sin limitaciones, su importancia radica en lo esencial para garantizar el derecho a la educación y el bienestar social, donde conceptualizan a las políticas públicas como estrategias y decisiones de gobierno, en tanto que definen a las políticas educativas como las normativas que regulan el funcionamiento del sistema educativo, pero sin acciones informativas para su aplicación en la comunidad.

Calidad y equidad. Respecto a la educación de calidad, la consideran importante porque permite el desarrollo completo de los alumnos, tanto en habilidades cognitivas como en valores éticos. Para la equidad en educación afirman que consiste en brindar oportunidades adecuadas según las necesidades individuales. En tanto que las respuestas para la Calidad en la educación inclusiva, su respuesta es mixta, considerando que las deficiencias en infraestructura influyen en la falta de calidad en la educación inclusiva, otros la atribuyen a la falta de capacitación. Importante respuesta es la predominante respecto a la relación entre educación inclusiva y equidad, donde afirman que ambas deberían estar interrelacionadas, Para la equidad de género consideran que las medidas para asegurar la equidad de género se encuentran en un nivel medio-alto. En los comentarios informales se escuchó la reflexión de los tiempos actuales, donde se está dando un giro hacia la participación de la mujer en todos los campos de la sociedad.

Infraestructura física y humana. Las respuestas versan principalmente en relación con los centros de trabajo de los participantes, sin embargo, en las notas de trabajo se encuentran que generalizan la respuesta al ámbito de su conocimiento. Afirman que la infraestructura existente para las personas con discapacidad es deficiente, tanto en las escuelas como en todos los aspectos relacionados con la movilidad.

En relación con la capacitación docente para atender a las personas con discapacidad, regularmente es insuficiente y para la educación inclusiva, se respondió que generalmente no se brinda ni se recibe adecuadamente.

En relación con la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la mayoría en la entrevista de grupo comentó que no conocen de normatividad específica de la SEP, ni su forma de gestionar a la educación inclusiva para que llegue a todas las escuelas, conocen las leyes y reglamentos, pero quedan a discrecionalidad.

Respecto a si cuentan con instrumentos sobre atención a los y las estudiantes con discapacidad, la mayoría respondió que en algunos casos se cuenta con

orientaciones, pero la implementación es variable. Se menciona la necesidad de protocolos.

Normatividad. Para el reglamento interno y sobre política inclusivas de las instituciones, se respondió que algunos educadores han incluido aspectos inclusivos en sus reglamentos de escuela, (de las de campo se rescatan algunos comentarios) en el sentido de que en el programa analítico se programan acciones para la atención de los alumnos con alguna condición, otros comentaron que, si hubiese manera de contar con asesoría en las escuelas, se podrían hacer acciones específicas con los padres, y una persona comentó que ese trabajo es del sistema educativo, para que deje clara la política educativa y su aplicación en las escuelas.

Currículo. Destacando la importancia del currículo en la educación inclusiva, los participantes lo reconocen y comentan de su importancia, comentando que no se ha abundado en estrategias específicas en el currículo oficial sobre la discapacidad, pero cada director y sus docentes hacen el esfuerzo por hacer algo a favor del estudiantado.

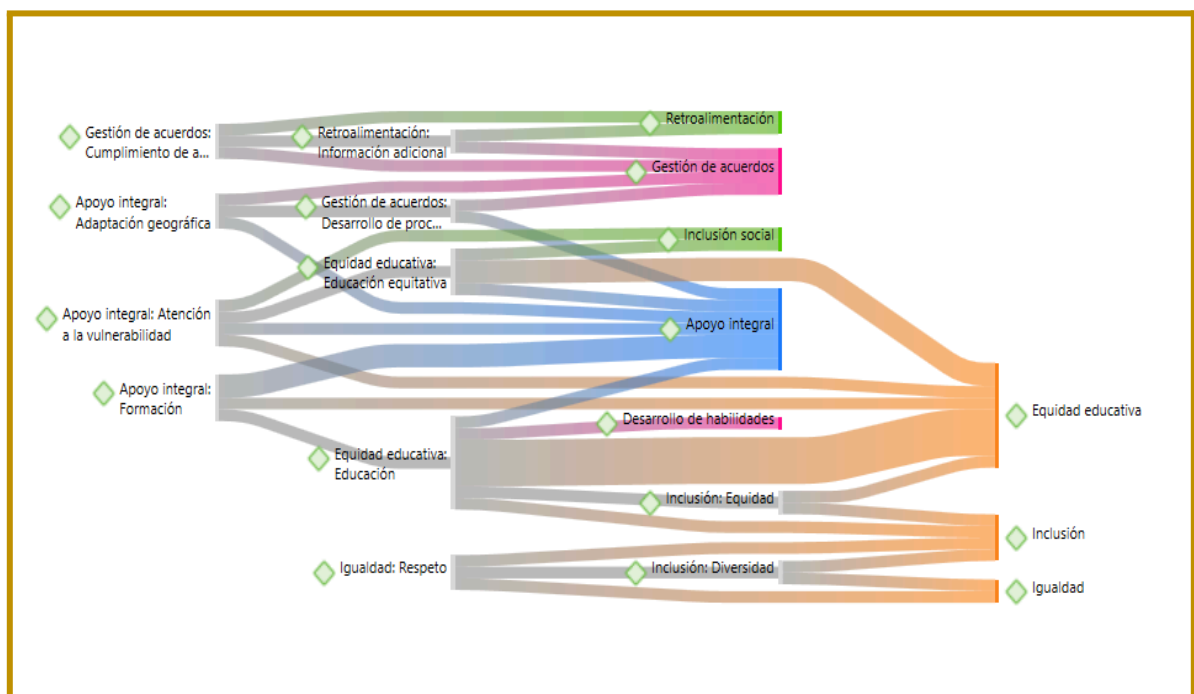
En relación a los materiales adaptados para atender a las y los estudiantes con discapacidad en sus centros, la respuesta fue que son escasos y hasta inexistentes en la mayoría, y solo en algunos casos las escuelas cuentan con rampas y equipos básicos, que generalmente son gestionados por el directivo los padres de familia.

Políticas educativas y acciones para fomentar la educación inclusiva. Destacan que, para incrementar la educación inclusiva en la educación media, se requieren políticas educativas específicas y su difusión generalizada, contar con infraestructura adecuada a las condiciones de la discapacidad y suficiente capacitación docente.

En tanto para el acceso a la educación universitaria de los y las estudiantes, se requieren de condiciones establecidas para la educación inclusiva en las universidades. En las notas destacaron los aspectos de capacitación,

responsabilidad compartida, áreas de seguimiento y apoyo, currículo y orientaciones de expertos, intérprete en Lengua de señas, apoyos y orientación sobre uso de programas para personas con discapacidad visual, así como infraestructura de los edificios.

Lo expresado por los entrevistados se analizó mediante el programa, estableciéndose la ruta de atención y manifestándose con el resultado de la utilización de la herramienta del ATLAS TI, generando el siguiente diagrama de Sankey.



Interpretando las posturas del diagrama, se tiene como aspecto fundamental el cruzamiento de palabras clave. La inclusión como equidad e igualdad, colocando en el centro a la diversidad y estableciendo el respeto como marco.

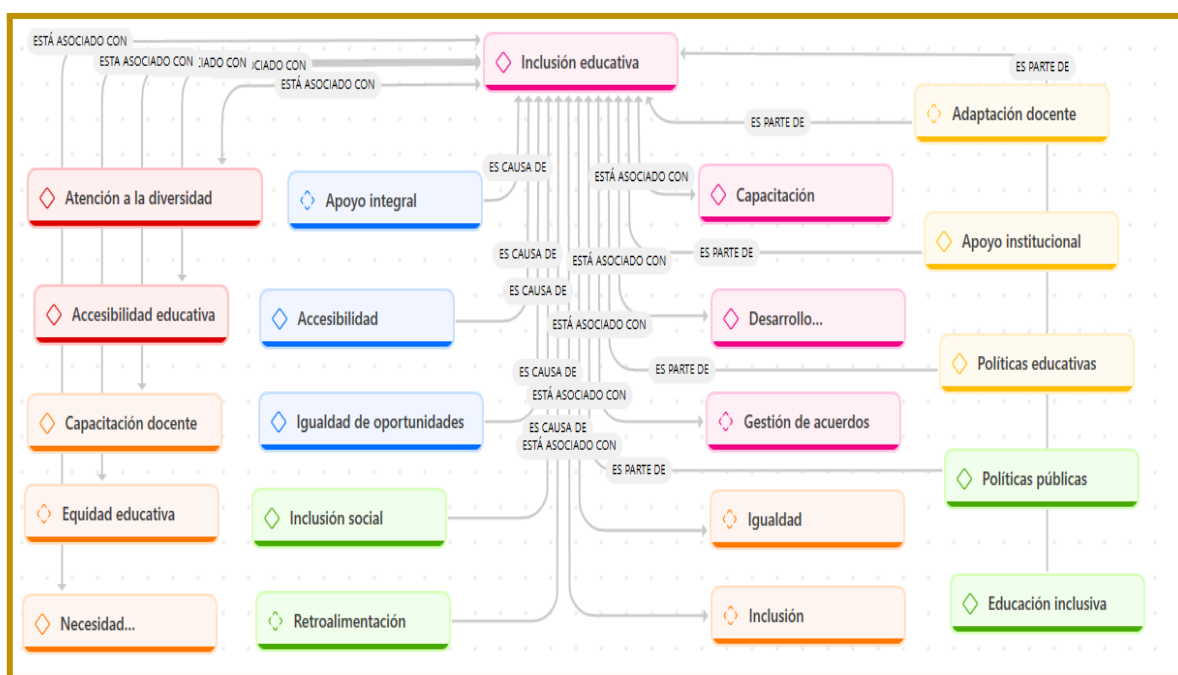
La equidad como vía necesaria para el desarrollo de habilidades, con apoyo integral en la formación docente para la atención de la población vulnerable, el apoyo integral también considerado necesario para la población vulnerable de manera específica.

Hay una conjunción de conceptos que se manejan como sinónimos equidad educativa y educación equitativa, la importancia se encuentra en el propósito, el cual consiste en considerarla para brindar educación igualitaria a toda la población considerando el ámbito geográfico.

Importancia especial le dan al proceso, estableciendo la gestión de acuerdos, su cumplimiento y seguimiento para una retroalimentación.

Por otra parte, destaca lo que perciben y valoran conceptualmente, expresado en el

Diagrama semántico:



Las interrelaciones mostradas hacen referencia al engranaje de conceptos relativos a asociaciones, causas, forman parte de, establecen relaciones entre sí, etc. Y que dan las condiciones que integran a la educación inclusiva.

Además de las interrelaciones necesarias establecidas en el diagrama anterior y de acuerdo a la participación de los entrevistados, se encontraron condiciones relativas a las debilidades y fortalezas para la educación inclusiva en Baja California.

5.1.2.1 Áreas de oportunidad.

Los resultados de la entrevista sobre educación inclusiva reflejan que deben abordarse para mejorar la situación actual. A continuación, se presentan los puntos más destacados:

1. Falta de Infraestructura Adecuada: Muchos encuestados mencionan que las instalaciones educativas no están adecuadas para atender a estudiantes con discapacidad. Esto incluye la falta de rampas, accesibilidad y otros recursos físicos necesarios.
2. Capacitación Insuficiente del Personal: Existe una percepción generalizada de que el personal docente no está suficientemente capacitado para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Se requiere más formación y recursos para que los educadores puedan implementar prácticas inclusivas efectivas
3. Políticas Públicas Inadecuadas: Los encuestados indican que las políticas públicas actuales no son efectivas para garantizar una educación inclusiva. Se menciona la necesidad de que estas políticas sean más funcionales y se cumplan adecuadamente
4. Desigualdad en el Acceso a la Educación: Se observa que hay diferencias significativas en el acceso a la educación inclusiva entre áreas urbanas y rurales, lo que crea una brecha en la calidad educativa que reciben los estudiantes
5. Falta de Recursos Económicos: Muchos participantes destacan que la falta de inversión y recursos económicos es un obstáculo importante para implementar cambios necesarios en la educación inclusiva. Esto incluye la necesidad de más apoyo gubernamental para infraestructura y capacitación

Estas debilidades subrayan la urgencia de realizar mejoras significativas en la educación inclusiva en Baja California, abordando tanto la infraestructura como la capacitación del personal y la implementación de políticas efectivas.

5.2. Resultados integrados.

La presentación siguiente, hace una recapitulación de los aspectos y obtenidas de los participantes en el presente estudio referidos integran principalmente a la educación inclusiva, esta presentación de resultados integra la metodología mixta empleada en el presente estudio.

Tabla 19

Cualitativos	Cuantitativos	Citas explicativas
Conceptos básicos. Definen a la educación inclusiva como un modelo que atiende a las necesidades de todos	El 35.5% conoce la política sobre educación inclusiva	Se tiene la percepción de la política educativa
Las políticas educativas como las normativas que regulan el funcionamiento del sistema educativo con Calidad y equidad.	El 77.4% coincide en que la inclusión y equidad son principios de las políticas. El 39.7% son escépticos.	Hay coincidencia en ambos métodos, pero los cuantitativos establecen que no es suficientemente promovida.
Respecto a la educación de calidad, la consideran importante porque permite el desarrollo de los estudiantes	El 47.9% opina que la calidad educativa se encuentra en un nivel medio y un 37.4% opina que en un nivel bajo	La calidad educativa, hoy transformada como excelencia educativa,
La equidad consiste en brindar oportunidades adecuadas según las necesidades individuales.	El 43.3% afirma que hay equidad	Para el grupo cualitativo la equidad supera a la calidad.
Las respuestas para la Calidad en la educación consideran que las deficiencias en infraestructura influyen en la falta de calidad en la educación inclusiva	El 39.9% afirma existe en un en un nivel bajo,	La percepción que se tiene sobre la calidad, la infraestructura es condición de las escuelas inclusivas
La falta de capacitación disminuye la calidad educativa.	El 99.2% alude a la falta de capacitación	El grupo cuantitativo lo asocia la capacitación con y para la calidad y equidad en la educación.
Relación entre educación inclusiva y equidad, donde afirman que ambas deberían estar interrelacionadas.	El 87.1% establecen la correlación entre ambas y los propósitos de OSD 4	Se encontró coincidencia
Para la equidad de género consideran que las medidas para	El 75.3% se afirma que hay equidad de género	Existe coincidencia en la equidad de

asegurar la equidad de género se encuentran en un nivel medio-alto.		género en ambos métodos
Infraestructura física y humana. Las respuestas versan Afirman que la infraestructura existente para las personas con discapacidad es deficiente, tanto en las escuelas como en todos los aspectos relacionados con la movilidad.	El 48.2% consideran que las condiciones de infraestructura son medias, solo el 26.5% considera que son bajas.	Condiciones necesarias e indispensable para las escuelas inclusivas.
En relación con la capacitación docente para atender a las personas con discapacidad, regularmente es insuficiente y escasa para la educación inclusiva.	99.2% afirmaron que se requiere capacitación sobre educación inclusiva	Existe coincidencia sobre la necesidad de la gestión para la capacitación docente
Falta de gestión de la SEP, para aplicar la política educativa, en la entrevista de grupo afirmaron que no conocen de normatividad específica.	EL 34.3% conoce y es participa en las políticas educativas	En diferente medida, pero se coincide en la falta de gestión para las políticas educativas
Se sabe que hay leyes y reglamentos, que norman, pero quedan a discrecionalidad.	El 45.4% establece que las políticas normativas, solo quedan en documentos.	La postura desde los cualitativos es que no hay aplicación de la normatividad
Respecto a si cuentan con instrumentos, acuerdos y convenios sobre atención a los y las estudiantes con discapacidad, la mayoría respondió que en algunos casos	EL 5.7% afirma que cuenta con convenios,	Ninguna referencia se encontró sobre convenios interinstitucionales con el sector salud, transporte y trabajo.
Currículo. Destacando la importancia del currículo en estrategias específicas en el currículo oficial sobre la discapacidad,	El 26% afirma que realiza ajustes razonables en el currículo para los alumnos con alguna condición.	Aunque hay aceptación sobre estrategias de atención específicas, en ambos casos son escasos. En el cualitativo solo se reconoce la importancia.
Materiales adaptados para atender a las y los estudiantes con discapacidad en sus centros, la respuesta fue que son escasos y hasta inexistentes	El 6.7% afirmó que se cuentan con materiales adaptados a las condiciones de los alumnos,	Los materiales específicos para el aprendizaje, éstos se los solicitan a los padres de familia
Solo en algunos casos las escuelas cuentan con rampas y equipos básicos, que generalmente son gestionados	El 38.8% afirman que carecen de rampas, sanitarios, entre otros.	Condición necesaria para las escuelas inclusivas

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la realizada.

Las condiciones establecidas en la tabla anterior, son los elementos principales que se requieren para brindar atención educativa a las y los estudiantes en las denominadas escuelas inclusivas. Se consideró pertinente incluir un apartado en tabla denominado citas explicativas, el cual aporta elementos de coincidencia, discrepancia, o bien aspectos superiores o que están por debajo. Lo cual, finalmente expresa un comparativo en los resultados en los métodos utilizados para el presente estudio.

Capítulo VI. Análisis y discusión de resultados.

Con la finalidad de analizar e interpretar los resultados del presente estudio, que fueron presentados en el capítulo que antecede al presente, es decir, se presentaron en el Capítulo V, en este capítulo VI se contrastan con la información del marco teórico y los resultados obtenidos en la presente investigación. En este apartado se analizan los significados de acuerdo a los resultados plasmados en el capítulo anterior.

La presentación y desarrollo de la discusión teórica se realizó en el orden siguiente: primero en función de los resultados encontrados por los objetivos específicos del método cuantitativo Segundo, por los hallazgos del método cualitativo y finalmente la postura discursiva del análisis realizado.

Se analizan los significados de los objetivos de la investigación, los cuales se establecieron de la siguiente manera.

6.1 Análisis de resultados obtenidos con el método cuantitativo.

Ante el objetivo específico 1. Describir la gestión de la política educativa inclusiva en nivel básico, medio, medio superior y superior en el periodo 2019-2025, los resultados se encontraron que la gestión de la política educativa inclusiva, como ciclo político administrativo, se encuentra en proceso de avance bajo en los niveles de educación media, media superior y superior, en tanto en nivel medio en educación básica para la educación inclusiva, a pesar que, como lo define Vadillo, se presenta un cambio de paradigma legal impulsado por el

Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación (LGE) de 2019, que posicionan a la inclusión como el principio rector del Sistema Educativo Nacional (SEN) y buscan la eliminación de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (SEP, 2019; Cruz Vadillo, 2025). Sin embargo, su avance solo es normativo, de lo operativo no hay evidencia.

Lo cual en opinión de Reimers (2000, p 30) afirma que “la igualdad de oportunidades educativas debe ser el objetivo prioritario de las políticas educativas en América Latina”, bajo esa premisa se encuentra la educación inclusiva, que definida por la UNESCO, establece:

La educación inclusiva es un proceso que entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2017).

A pesar que desde 1990 se realizó el primer compromiso de los países miembro de la ONU, para asegurar el acuerdo de incluir en sus políticas educativas, este compromiso y posteriormente siguieron otros, a la fecha la situación prevaleciente es que la educación inclusiva se encuentra a mitad del camino para ser una realidad en Baja California.

Asumiendo que la gestión lidera la creación de culturas inclusivas donde la diversidad no es solo tolerada, sino valorada como una riqueza, (Booth & Ainscow, 2011).

Así mismo, se tiene que "La gestión de la inclusión no es simplemente una cuestión de buena práctica; es una obligación legal de los Estados de actuar sobre las barreras sistémicas y actitudinales que impiden el ejercicio pleno de los derechos humanos de las personas con discapacidad" (Naciones Unidas, 2006, p. 4).

Se encuentra entonces que los autores citados coinciden en los criterios que deben guiar la gestión de políticas, para la inclusión, tanto como la obligación de los gobiernos educativos y políticos a realizar la gestión pertinente.

Hallazgos

- El hallazgo encontrado en la política educativa de Baja California, consiste en que no se cumple con las líneas de la educación inclusiva marcadas en el PED (2022-2027), respecto al punto 7, donde ya quedaron establecidos los compromisos de coordinación intersectorial, de colaboración interinstitucional y coordinación entre autoridades para fortalecer a la educación inclusiva.
- La gestión de las políticas educativas, aunque en nivel bajo, en orden de atención queda de la siguiente manera: 1. Educación básica, e educación media superior y 3. Educación media y 4. Educación superior.
- No se han cumplido a cabalidad los derechos humanos para el acceso y no discriminación.

Resultados encontrados para el cumplimiento del objetivo 2. Explorar la gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión, se tiene que: Los resultados encontrados muestran un nivel bajo de gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión. En concordancia con los autores siguientes, son elementos faltantes.

Considerando que se requiere Capacidad Institucional de gestión para asegurar que las instituciones educativas tengan la capacidad técnica y administrativa para ejecutar las directrices de la política, asimismo (Brunner, 2011). Por otra parte, se requiere de articulación Vertical y Horizontal: Gestionar la articulación entre los diferentes niveles de gobierno entre los sectores educación con salud o bienestar social (Gajardo & Schiefelbein, 1996), donde los gestores deben coordinarse y los actores deben liderar el cambio. Relativo a las políticas y su gestión, desde todos los espacios, Booth, T., & Ainscow precisa que las políticas deben verse reflejadas en lo que sucede diariamente en el aula, relativo al currículo flexible, Se

debe aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de presentar la información, de expresión y de participación, debe haber enseñanza diferenciada, los docentes deben utilizar una variedad de métodos y estrategias pedagógicas, así como realizar una Evaluación Auténtica: La evaluación debe ser diversificada, formativa y continua, Booth, T., & Ainscow, M. (2015)

Considerando que los elementos antes planteados ya han sido considerados como base en los diversos documentos que se emitieron desde la lógica de organización central del PND, del PED y los SEE, pero que en ese sentido se han publicitado en lo político, se ha expresado en los documentos de política pública del país, pero los resultados indican poca evidencia de su aplicación y se evidencia que no ha sucedido en educación, lo cual lleva a lo que establece

Sánchez y Manzanares (2014), colocar en el centro la equidad permite cuestionar las políticas educativas en aras de avanzar hacia sociedades más justas, cohesivas y democráticas.

Las políticas inclusivas, según Booth y Ainscow, (2011) son el marco estructural y normativo que traduce la filosofía de la inclusión, (la cultura), en acciones operativas que aseguran la equidad y la participación.

La baja atención de estudiantes con algún tipo de condición en las escuelas es del 3.37% respecto a la matrícula oficial, por lo antes expuesto se denota el bajo nivel de resultados, por el bajo nivel de involucramiento de instituciones y hacedores de políticas.

Por lo anterior, haciendo énfasis en la postura de Manzanares, es cuestionar a las políticas, conduce a una postura crítica diferente a los otros autores, que, si bien los primeros establecen lo que debe ser, Manzanares avanza desde la óptica del cuestionamiento al deber ser desde las políticas.

Cohen (2002) hace una reflexión respecto a cómo las políticas públicas son de aplicación general, en tanto los segmentos poblacionales son distintos, de modo que la prevalencia de la eficiencia y la equidad enfrentan estas contradicciones.

A partir de la implementación de las políticas públicas a favor de la educación inclusiva en 1993, con la Ley General, cambió la forma de gestionar a la educación, pero la forma de gestionarla.

Para Koontz (2007) la gestión está constituida por una jungla de teorías. En este caso la educación inclusiva las engloba para su aplicación general.

Los resultados de las evaluaciones dirigidas por la UNESCO (2021) son los que finalmente dan el panorama general, dando cuenta de los resultados mostrados a continuación: en Matemática los resultados de los alumnos de 3er y 6to grado y con alumnos de 6to en Ciencias, México mostró un retroceso significativo en estas áreas, lo que implica que una mayor proporción de estudiantes se ubicó en los niveles más bajos de desempeño (Nivel I y II) y una menor proporción alcanzó los niveles de logro más altos.

En lectura con alumnos de 3er grado, México no presentó cambios significativos en este rubro en comparación con 2013, manteniéndose esencialmente en el mismo nivel (UNESCO, 2021).

En lectura con alumnos de 6to grado, Si bien los resultados específicos pueden variar, la tendencia general fue de estancamiento o retroceso, ubicando a México en el grupo de países con un desempeño rezagado en la región.

Los resultados anteriores indican que la gestión de la política educativa se enfoca en que la mayor cantidad de estudiantes posible, en todos los países participantes, alcance o supere el Nivel II en 3.er grado y el Nivel III en 6.to grado (UNESCO, 2021). El retroceso de México en el ERCE 2019 significa que una proporción mayor de estudiantes está cayendo en los niveles más bajos (Nivel I y II), lo que indica que no están adquiriendo los cimientos de aprendizaje

necesarios. Con los resultados anteriores se identifica a la calidad educativa de un nivel bajo.

Hallazgos

- La baja gestión de las políticas educativas, dan bajos resultados en el aprendizaje de los alumnos, en demérito de la calidad educativa, misma relación con las políticas públicas, que continúan siendo inadecuadas para asegurar una educación de calidad o de excelencia. El estado de la gestión, se encontró en nivel bajo, tomando como referencia los resultados del LLECE, de la NEM, del diagnóstico estatal de los y las estudiantes de educación básica, así como la baja prevalencia en los programas analíticos de los centros educativos
- La legislación vigente, respecto a la atención educativa de las personas con discapacidad, requiere ser sancionada para asegurar su cumplimiento.

Resultados del objetivo 3: Identificar el estado que guarda el objetivo 04 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad.

Se identifica que el estado que guarda el objetivo 4 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad, en los centros escolares se encuentra en proceso por lo que solo alcanza un nivel medio.

El ODS 4, establece como propósito "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (Naciones Unidas, 2015).

Relativo a la calidad educativa el INEE (2006) consideraba que la calidad educativa debe reunir condiciones de. Pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia y eficiencia, a la fecha, se aclara que, en México el término de calidad se transformó en excelencia y se toma como La excelencia educativa se establece que, según la Ley General de Educación de México, que establece el marco de la NEM:

"La educación que imparta el Estado será excelente, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad" (Ley General de Educación, 2019, Artículo 15, Fracción III).

La discrepancia en la terminología no da cuenta de cambio de propósito de la educación inclusiva, toda vez que no se pierde la intencionalidad del ODS 4.

Hallazgos

- Sigue prevaleciendo la confusión en la terminología y conceptos para definir a las personas con discapacidad.
- Los términos metodológicos y elementos para determinar la situación socioeducativa y la planeación didáctica. Un ejemplo de ello es el bajo rendimiento en los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA), Aun son confusos para la comunidad educativa.
- A pesar de lo anterior, afirman que la calidad educativa es media, aunque se confunde excelencia con calidad.
- La falta de procesos formativos para los docentes, la ausencia de infraestructura adecuada, la ausencia de trabajo interinstitucional, son factores que limitan el avance de la educación inclusiva.
- La falta de escuelas inclusivas, denotan escaso o bajo avance para el cumplimiento del ODS 4.

6.2 Discusión de resultados con el método cualitativo.

La presentación del análisis se realiza con referencia a los objetivos con el método cualitativo.

1. Describir la gestión de la política educativa inclusiva en nivel básico, medio, medio superior y superior en el periodo 2019-2025.

De manera participativa el grupo entrevistado realizó diferentes argumentos, con los cuales se establece que el objetivo solo alcanza una valoración de baja a media. Debido a que no se ha generalizado la política educativa.

2. Explorar la gestión de las políticas educativas en Baja California en materia de inclusión.

El resultado es bajo, se percibe que las políticas educativas no se gestionan lo suficiente para alcanzar un estado adecuado en infraestructura, en capacitación docente, porque las políticas educativas se encuentran alejadas de la realidad, la normatividad se aplica a discreción y carente de evaluación y seguimiento a la población vulnerable.

3. Identificar el estado que guarda el objetivo 04 de la agenda 2030 como proceso para la inclusión y la equidad.

Para el propósito de ODS 4, y para el proceso de la inclusión con calidad y la equidad, se consideró que el nivel de avance es medio, ya que carece de los elementos básicos para cumplir con la calidad educativa, sobre todo. Aunque se implica el concepto de educación para todos, mismo que está en función del acceso sin discriminación a los centros escolares. Lo anterior debido a la falta de Infraestructura Adecuada: Muchos encuestados mencionan que las instalaciones educativas no están adecuadas para atender a estudiantes con discapacidad. Esto incluye la falta de rampas, accesibilidad y otros recursos físicos necesarios.

Capacitación Insuficiente del Personal: Existe una percepción generalizada de que el personal docente no está suficientemente capacitado para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Políticas Públicas Inadecuadas: Los encuestados indican que las políticas públicas actuales no son efectivas para garantizar una educación inclusiva.

La desigualdad en el Acceso a la Educación: Se observa que hay diferencias significativas en el acceso a la educación inclusiva entre áreas urbanas y rurales.

Falta de Recursos Económicos: Muchos participantes destacan que la falta de inversión y recursos económicos es un obstáculo importante para implementar cambios necesarios en la educación inclusiva. Esto incluye la necesidad de más apoyo gubernamental para infraestructura y capacitación

Estas debilidades subrayasen y es urgente realizar acciones de mejora para la educación inclusiva en Baja California.

Con las discusiones teóricas y empíricas realizadas en el presente capítulo, se considera que se ha cumplido el objetivo general, objeto del presente trabajo de investigación.

Capítulo VII de conclusiones y recomendaciones.

7.1. Aspectos concluyentes y relevantes

Después del trayecto recorrido, tanto en la investigación de campo como en la documental, se concluye que:

1. Las políticas públicas que se establecen actualmente, tipo distributivas y redistributivas son inoperantes para la educación inclusiva, de acuerdo a sus resultados en las últimas décadas, se necesitan otro tipo de política pública que dinamice su implementación, una de las causales es que siguen siendo estructuradas con el antaño enfoque de gestión. Se requiere nueva forma de hacer sinergia,
2. Las políticas educativas requieren dinamizar la gestión y su forma de comunicación y relación con su estructura, como lo es el sistema educativo de Baja California
3. La gestión de las políticas educativas para la aplicación de la educación inclusiva en Baja California, se encuentra en un nivel de medio a bajo, lo cual representa un retraso en el cumplimiento del ODS 4 de la Agenda 2030.
4. El liderazgo directivo de los niveles educativos de la entidad son el eje para la educación inclusiva, siempre y cuando cuente con los elementos necesarios desde las políticas educativas

5. La legislación es el marco normativo, y se queda en eso, norman, pero no explicitan su operatividad, por ello se requieren protocolos de actuación.
6. En los resultados de la investigación se reconoce que la participación de los actores son pieza clave en la implementación de políticas públicas y educativas inclusivas, sin embargo, en los resultados muestran la ausencia de involucramiento.
7. Aún no existen escuelas totalmente equipadas, lo que demerita su función y las alejan de ser escuelas inclusivas.
8. Los tipos de políticas públicas no responden a las necesidades actuales

Los puntos anteriores son considerados fundamentales para realizar la siguiente:

7.2. Conclusiones

La educación inclusiva es un problema complejo que requiere la participación comprometida del aparato gubernamental y educativo para generar las condiciones recomendadas por la (UNESCO 2017). Donde el área de oportunidad radica desde la gestión.

El sistema educativo nacional requiere un proyecto maestro para generar escuelas inclusivas, y que se considere su certificación para hacerse acreedoras a beneficios presupuestarios.

De acuerdo a la interpretación de los datos de la encuesta:

La educación inclusiva es necesaria, donde las políticas públicas requieren garantizar su efectividad. Así mismo se coincide con su visión sobre algunos puntos clave extraídos de las respuestas: donde destacan , se requiere mayor apoyo gubernamental para el Acceso a la Educación media y superior, principalmente, donde las políticas públicas sea difundidas y aplicadas con seguimiento para la mejora en la calidad y pertinencia de la educación, con capacitación docente para asegurar el domino del currículo, y que se incluya el Diseño Universal de Aprendizajes como metodología sugerida por la UNESCO (2017).

Finalmente, se reconoce la necesidad de realizar cambios profundos desde las políticas públicas para iniciar un movimiento desde la cúpula gubernamental para normar criterios y hacer realidad esos cambios profundos tan necesarios. En tal sentido se realiza la propuesta de mejora, desde las políticas públicas hasta la cultura escolar

7.3. Propuesta: desde las políticas públicas

Tabla 20. Ajuste en las políticas públicas

Tipos de políticas publicas	Población beneficiada
Políticas publicas distributivas Las Políticas Distributivas son la asignación focalizada de recursos y servicios a subgrupos identificables de la población o el territorio, cuyos costos son financiados por la colectividad	Las políticas distributivas no se dirigen a toda la población universalmente, sino que están sujetas a criterios de elegibilidad focalizados que definen su alcance y su ámbito de acción.
Políticas publicas Redistributivas Las Políticas Públicas Redistributivas son aquellas diseñadas para reordenar la asignación de riqueza, ingresos o derechos entre grandes grupos o clases de la sociedad, implicando que los beneficios de un grupo se financian directamente mediante los costos o restricciones impuestas a otro	las políticas redistributivas focalizan la necesidad o la desigualdad para corregir desequilibrios estructurales.
Propuesta: Presentación de propuesta de ley, ante el congreso del estado, por los actores que se relacionan, mediante educación, salud, y bienestar, así como los que atienden, cuidan o son familia de las personas con discapacidad. En este caso, como educadora, presento la propuesta para que se legisle a favor de políticas publicas transversales, bajo los siguientes criterios: 1.Redireccionar las políticas públicas distributivas y redistributivas hacia las Políticas Públicas Transversales Considerando que son un tipo de estrategia de gestión pública que busca integrar un objetivo o principio central a través de todas o varias áreas, sectores, e instituciones del gobierno. Dejando de lado las políticas verticales que se limitan a un solo ministerio, como Educación o Salud. La transversalidad exige una coordinación interinstitucional para alcanzar una meta común. Las políticas públicas transversales. Aspectos, principios y su ámbito de acción. 1.Inclusión y Discapacidad Principio Transversal: La accesibilidad universal y la no discriminación.	

Ámbito de Acción: Educación: Ajustar el currículo y formar a docentes, requiere eliminar barreras pedagógicas

Transporte y obras Públicas: Asegurar que los autobuses y edificios públicos sean accesibles, requiere remover barreras físicas

Salud: Garantizar la atención y el diagnóstico adecuado para Personas con discapacidad remover barreras sanitarias.

2. Sostenibilidad y Cambio Climático

Principio Transversal: La mitigación y adaptación al cambio climático.

Ámbito de Acción:

Economía: Promover incentivos para energías limpias.

Urbanismo: Regular el uso del suelo para prevenir inundaciones.

Agricultura: Fomentar prácticas agrícolas sostenibles.

3. Igualdad de Género

Principio Transversal: La perspectiva de género en toda acción de gobierno.

Ámbito de Acción:

Presupuesto: Analizar cómo afecta el gasto a hombres y mujeres de manera diferente presupuesto con perspectiva de género.

Seguridad: Diseñar políticas de prevención de violencia que atiendan las necesidades específicas de las mujeres.

La gestión de políticas transversales es, por naturaleza, la más compleja, ya que requiere mecanismos de coordinación y liderazgo centralizados para obligar a las diferentes entidades a alinear sus agendas.

Características

Intersectorialidad Obligatoria: donde haya coordinación horizontal entre múltiples secretarías y vertical entre los niveles federal, estatal y municipal.

Principio Rector: El objetivo transversal actúa como un eje rector o filtro que debe aplicarse a todas las decisiones, para la inclusión cualquier proyecto de infraestructura de Obras Públicas debe diseñarse con accesibilidad universal.

Cambio Cultural: Implican un cambio profundo en la cultura institucional, ya que obligan a los funcionarios a pensar más allá de su nicho sectorial tradicional.

Fuente: elaboración propia

Se consideran a las políticas públicas como la directriz que marca la pauta, desde lo asumido hasta lo ético. Por lo tanto, hacer sinergia es parte indispensable, que las políticas transversales tienen el alcance necesario y requerido.

.

7.4. propuesta: desde la integralidad

Proyecto de intervención para la Mejora de la educación inclusiva

Este proyecto de intervención busca abordar de manera integral las debilidades en la educación inclusiva en Baja California, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. La colaboración entre diferentes actores y la inversión en recursos son fundamentales para el éxito de esta iniciativa.

El proyecto se centra en mejorar la infraestructura, capacitar al personal docente y desarrollar políticas públicas efectivas, así denominado por los encuestados, que, para efectos del presente trabajo, se entenderán como políticas públicas transversales. La propuesta se le ha denominado "Fortalecimiento de la Educación Inclusiva en Baja California.

Tabla 21 . Propuesta para el fortalecimiento de la educación inclusiva

Fortalecimiento de la educación inclusiva en Baja California (Propuesta)			
Objetivo general Mejorar la calidad de la educación inclusiva en Baja California mediante la adecuación de la infraestructura educativa, la capacitación del personal docente y la implementación de políticas públicas efectivas.			
Objetivos específicos 1. Adecuar la infraestructura educativa para garantizar la accesibilidad a todos los estudiantes. 2. Capacitar a los docentes en metodologías inclusivas y atención a la diversidad. 3. Desarrollar y promover políticas públicas que respalden la educación inclusiva y su implementación efectiva.			
3. Actividades del Proyecto 3.1. Adecuación de Infraestructura	1. Evaluación de Necesidades: Realizar un diagnóstico de las instalaciones educativas para identificar las áreas que requieren adecuaciones.	2. Plan de Mejora: Diseñar un plan de mejora que incluya la construcción de rampas, baños accesibles y señalización adecuada	3. Implementación: Ejecutar las obras de adecuación en las escuelas seleccionadas, priorizando aquellas con mayor necesidad

3.2. Capacitación al Personal Docente generalización por etapas.	1.Desarrollo de un Programa de Capacitación: Crear un programa de formación continua en educación inclusiva, que incluya talleres, seminarios y recursos en línea.	2.Colaboración con Expertos: Invitar a especialistas en educación inclusiva para impartir capacitaciones y compartir buenas prácticas.	1. Evaluación de Impacto: Realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto de la capacitación en la práctica docente.
3.3. Desarrollo de Políticas Públicas	1.Investigación y Análisis: Realizar un estudio sobre las políticas públicas actuales y su efectividad en la educación inclusiva.	2.Propuestas de Mejora: Elaborar propuestas de políticas públicas que aborden las debilidades identificadas, incluyendo financiamiento y recursos	3.incidencia Política: Trabajar con autoridades educativas y organizaciones de la sociedad civil para promover la generación de política públicas adecuadas. 1.
Recursos necesarios	Financiamiento: Buscar financiamiento a través de fondos gubernamentales, donaciones y asociaciones con organizaciones no gubernamentales. Equipo de Trabajo: Formar un equipo multidisciplinario que incluya educadores, arquitectos, psicólogos y especialistas en políticas públicas. Materiales y Recursos: Adquirir materiales para la capacitación y adecuación de la infraestructura.		
5. Cronograma de Implementación	Fase 1 (Meses 1-3): Diagnóstico de infraestructura y desarrollo del programa de capacitación. Fase 2 (Meses 4-6): Implementación de adecuaciones en infraestructura e inicio de la capacitación docente. Fase 3 (Meses 7-12): Evaluación de impacto y desarrollo de propuestas de políticas públicas		
6. Evaluación y Seguimiento	Indicadores de Éxito: Definir indicadores claros para medir el éxito del proyecto, como el número de escuelas adecuadas, la satisfacción del personal docente y la mejora en el rendimiento de los estudiantes. Informes Periódicos: Elaborar informes trimestrales para documentar el progreso y realizar ajustes necesarios en la implementación.		

Tabla 22. Propuesta para ser impulsada desde el congreso del estado (síntesis de la tabla 19)

Políticas públicas	Objetivo	Impacto
Políticas públicas transversales Una política transversal es aquella que integra un mismo	Promover a la inclusión como un criterio fundamental en las políticas de salud, vivienda, trabajo, infraestructura, etc.,	En este modelo, la educación inclusiva deja de ser una política sectorial para convertirse en un eje

objetivo o enfoque en todas las acciones y decisiones de diferentes sectores de la administración pública.	con el fin de generar un impacto sistémico y coherente.	transversal que orienta las acciones de otras secretarías. La escuela se convierte en un centro de coordinación de servicios, donde se articulan los apoyos de salud, trabajo social y otros, para responder de manera integral a las necesidades de los y las estudiantes y su familia.
--	---	---

Como el tema de los protocolos de actuación para las escuelas, es una necesidad para el referente y certeza en la gestión directiva, se proponen para asegurar la operación de educación inclusiva, los siguientes protocolos. Cuyo proceso correspondería a la subsecretaría de educación básica, con la participación de las direcciones correspondientes.

Tabla 23. Propuesta de protocolo de actuación

Nombre del protocolo	Objetivo	Acciones
1. Protocolo de Evaluación Inicial	1. Identificar las necesidades específicas de cada estudiante al inicio del ciclo escolar	1. Realizar evaluaciones diagnósticas que incluyan aspectos académicos, sociales y emocionales. 2. Involucrar a padres y especialistas en la evaluación para obtener una visión integral del estudiante.
2. Protocolo de Adaptación Curricular	Asegurar que el currículo sea accesible y relevante para todos los estudiantes	1. Codiseñar los contenidos de aprendizaje, los procesos de desarrollo en y las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes. 2. Proporcionar materiales y recursos adaptados, como libros en braille, audiolibros o tecnología asistida
3. Protocolo de Capacitación Docente	Preparar a los docentes para implementar prácticas inclusivas en el aula	1. Ofrecer formación continua sobre educación inclusiva, metodologías de enseñanza diferenciada y manejo de la diversidad en el aula. 2. Fomentar el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre docentes
4. Protocolo de Apoyo Psicosocial	Brindar apoyo emocional y social a los estudiantes con discapacidad.	1. Implementar programas de tutoría y sensibilización, que permita la empatía entre estudiantes con discapacidades, con compañeros y con educadores. 2. Realizar convenios inter institucionales de acceso a servicios de consejería y apoyo psicológico en la escuela.

5.Protocolo de Accesibilidad Física	Ejercer la Gestión directiva para hacer valer las leyes que garantizan los derechos sociales, de para que las instalaciones educativas sean accesibles para todos los estudiantes	1.Realizar auditorías de accesibilidad en las escuelas y desarrollar un plan de mejora para eliminar barreras físicas. 2.Asegurar que las aulas, baños y áreas comunes cumplan con las normativas de accesibilidad
6.Protocolo de Participación Familiar	Involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos.	1.Organizar reuniones regulares con padres para discutir el progreso de sus hijos y las estrategias de inclusión implementadas. 2.Proporcionar recursos y talleres para padres sobre cómo apoyar a sus hijos en el hogar.
7.Protocolo de Monitoreo y Evaluación	Evaluar la eficacia de las prácticas inclusivas y realizar ajustes, según sea necesario.	1.establecer indicadores claros para medir el progreso de los estudiantes y la efectividad de las estrategias de atención para la inclusión. 2.Realizar evaluaciones periódicas para valorar los resultados y en su caso hacer ajustes.

La implementación de estos protocolos de inclusión educativa es fundamental para crear un entorno escolar que respete y valore la diversidad. Al seguir estos lineamientos, las instituciones educativas pueden garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad y equitativa. La colaboración entre docentes, familias y la comunidad es esencial para el éxito de estos protocolos.

7.5. Perspectiva de resultados con la propuesta

24. Requerimientos mínimos

Centros escolares	Condiciones
Docentes	Actualizados, sensibilizados, es decir con aptitud y actitud positiva hacia la educación inclusiva.
Currículo	Contar con un currículo contextualizado, flexible y adaptado a las condiciones particulares del alumnado de cada escuela. Que los elementos del currículo consideren el desarrollo de las competencias digitales del alumnado.

Materiales	Contar con materiales específicos disponibles, punzón, regleta, máquina Perkins, macro tipos, tableros de comunicación, interprete de señas y los que requieran para la atención de las neuro divergencias.
Edificio	Contar con rampas de acceso, sanitarios adaptados hacia la discapacidad motriz, señalamientos en braille y en lengua de señas. Así mismo que el entorno de la infraestructura sea de fácil desplazamiento y acceso para cualquier tipo de discapacidad. Además, contar con el aula de medios apropiada y adaptada para las necesidades del alumnado.
Comunidad y padres de familia	Comunidad de padres de familia participativa e integrada para apoyar la educación de sus hijos en los centros escolares y conformados en redes de apoyo.

Fuente: elaboración propia

Si la totalidad de las escuelas tuviesen la planta docente capacitada, con manejo de un currículo contextualizado y flexible, con infraestructura completa y con materiales adecuados y suficientes, así como una comunidad de padres de familia comprometidos, se espera que las escuelas estén listas para realizar la aspiración que de ser escuelas inclusivas.

25. Escuelas inclusivas

Crear culturas inclusivas	Elaborar políticas inclusivas	Desarrollar prácticas inclusivas
Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental y primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Comité de Participación Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones	Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como palanca de apoyo todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.	en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para confabularse Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades para el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la

que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.	Considerando la concreción curricular acorde al contexto, denominándole contextualización curricular	comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos
--	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en Ainscow y Booth (2000).

La perspectiva de éxito con la aplicación de la propuesta, daría como resultado el contar con escuela inclusivas en Baja California

Referencias.

- Aguilar, L. F.** (2015). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M.** (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Ainscow, M.** (2003) Desarrollo de sistemas educativos inclusivos, Universidad de Manchester. Consultado en: sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565mel_ainscow.pdf.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A.** (2006). *Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Amaro, A.** (2017). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Ensayo para el Congreso IEPC 2017 “El mundo dividido: Las fronteras de la precariedad”*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>

- Ander Egg, E.** (2011). *Diccionario del Trabajo Social*. Editorial Brujas.
https://www.academia.edu/39321758/Ander_Egg_Ezequiel_Diccionario_Del_Trabajo_Social_pdf
- Barnes, C., & Mercer, G.** (2005). *The social model of disability: An introduction*. The Centre for Disability Studies, University of Leeds.
- Blanco, R.** (2014). *Inclusión educativa: Desafíos y perspectivas*. UNESCO/OREALC.
- Booth & Ainscow, M** (2000) Índice de inclusión: Desarrollo el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol (UK) Centro de estudios sobre educación inclusiva
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (G. Echeita et al., Trads.). Fuhem.
- Brisenden, S.** (1986). Independent Living and the Medical Model of Disability. *Disability, Handicap & Society*, 1(2), 173–178.
- CAST.** (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
<http://udlguidelines.cast.org>
- Cataño, G.** (2004). Max Weber y la Educación. *Espacio Abierto*, 13(3), 395–404.
<https://www.redalyc.org/pdf/122/12213303.pdf>
- CNDH.** (2019). *Comunicado de Prensa DGC/125/19: Demanda CNDH transitar al modelo de educación inclusiva en favor de las personas con discapacidad, mediante armonización legislativa y observancia del principio de progresividad de los derechos humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Cohen, E.** (2002). Educación, eficiencia y equidad, una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.redalyc.org/pdf/800/80003005.pdf>
- CONEVAL.** (2022). *Fichas de Monitoreo y Evaluación 2021-2022 de los Programas y las Acciones Federales de Desarrollo Social*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
- Cruz Vadillo, R.** (2025). Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México. *Voces de la Educación*, 10(19), 74–105.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana / UNESCO.

- Drucker, P.** (2011). *Classic Drucker Collection* (Edición de 2007). Routledge.
- Duk, C., & Murillo, F. J.** (2018a). El mensaje de la educación inclusiva es simple pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11–13.
- Duk, C., & Murillo, F. J.** (2018b). El liderazgo inclusivo como factor clave para el desarrollo de escuelas inclusivas. En F. J. Murillo & C. Duk (Coords.), *La investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela en Iberoamérica: un estudio a partir de las bases de datos Scopus y Web of Science* (pp. 209-224). UNESCO/REICE.
- Dunleavy, P., & Hood, C. H.** (1995). De la administración pública tradicional a la nueva gestión pública. Ensayo sobre la experiencia modernizadora de diversos países desarrollados. <https://core.ac.uk/download/pdf/480721778.pdf>
- Echeita, G.** (2017). *Educación inclusiva: El sueño posible*. Morata.
- Espinoza, R.** (2009). El fayolismo y la organización contemporánea. *Visión Gerencial*, (1), 53–62.
- Franco, J.** (2020) *Diseño de Políticas Públicas*
México: IEXE editorial
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
[https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire.%20Myra%20Bergman%20Ramos.%200Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed.%2030th%20Anniversary%20Edition%20\(2000.%20Bloomsbury%20Academic\).pdf](https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire.%20Myra%20Bergman%20Ramos.%200Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed.%2030th%20Anniversary%20Edition%20(2000.%20Bloomsbury%20Academic).pdf)
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A., & Puga Vázquez, R. I.** (2000). *La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de Baja California.** (2022). *Programa Sectorial de Educación de Baja California 2022-2027*. Secretaría de Educación.
- Guerrero, O.** (2019). *Principios de administración pública*. Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
- Hernández, M.** (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*.
Secretaría de Educación Pública.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>

- Herrera, A.** (1993). [Reseña del libro *Reinventing Government* de David Osborne y Ted Gaebler]. *Gestión y Política Pública*, 2(1), 405. https://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/ojs/cide/num_anteriores/Vol.II_No.I_1ersem/HMA_Vol.II_No.I_1ersem.pdf
- Korstanje, M. E.** (2007). La democracia y sus supuestos: una perspectiva comparativa entre los conceptos de democracia Procedimental y Estructural. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 15(30), 45–78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572007000200002
- Lara, D.** (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. CNDH. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_ctdh_gruposvulnerabilidad1areimpr.pdf
- López Ayllón, S., & Merino, M.** (2010). La rendición de cuentas en México, perspectivas y retos. En *La estructura de la rendición de cuentas en México*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- López, S.** (s.f.). *La rendición de cuentas en México: perspectivas y retos*. (Referencia incompleta – use la cita de López Ayllón & Merino 2010).
- Lowi, T. J.** (1972). Four systems of policy, politics, and choice. *Public Administration Review*, 32(4), 298–310. <https://doi.org/10.2307/974868>
- Metz, K., Chambers, A., & Fletcher, T.** (2013). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D.** (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Murillo, F. J., & Duk, C.** (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11–13.
- Naciones Unidas.** (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/RES/70/1).
- Nelson, L. L.** (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Brookes Publishing Company.
- Osborne, D., & Gaebler, T.** (1992). *Reinventing Government*. League for Innovation in the Community College. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367424.pdf>

- Palacios, A.** (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial Cinammon.
- Parsons, W.** (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO, Sede Académica de México.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G.** (2000). *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford University Press.
- Quintero, C.** (2017). Gobernanza y teoría de las organizaciones. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(50), 39–57. <https://doi.org/10.18504/pl2550-003-2017>
- Reyes, M.** (2003). La descentralización educativa en Baja California: reflexiones sobre el nuevo marco político-institucional de la acción educativa, y algunas evidencias empíricas. *Nueva Antropología*, 19(62), 99–120.
- Ramos Mendias, B. A.** (2025). Una mirada hacia las políticas educativas y la inclusión sustantiva en Baja California. En J. Vázquez García et al. (Comp.), *Propuestas educativas y transdisciplinariedad ante los cambios actuales*. UABC.
- Robertson, S. L.** (2018). Researching global education policy: Angles In/On/Out. En A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (2.^a ed., pp. 35-54). Bloomsbury.
- Rodríguez, V.** (2011). La gobernabilidad: el debate de un concepto cambiante. *Más poder local*, (7), 48–49.
- Romero, R. A., & García Cedillo, I.** (2013). *Educación especial e integración escolar. Perspectivas y prácticas en la educación básica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SEP.** (2000). Estructura y organización del Sistema Educativo Nacional. En *Perfil de la educación* (pp. 23-30). Secretaría de Educación Pública.
- SEP.** (2013). *Gestión escolar, liderazgo y gobernanza*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, Secretaría de Educación Pública.
- SEP.** (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. México
- Tarucháin-Pozo, L. S., & Hidalgo-Vásconez, V. A.** (2021). Análisis de la política de inclusión laboral de personas con discapacidad en la función pública en un gobierno local en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 163–176.
- Thompson, F.** (2008). Gestión y política: Las tres caras de la gestión pública. *Gestión y Política Pública*, 17(2).

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* UNESCO.

UNESCO. (2020a). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.* UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa

UNESCO. (2020b). *Educación para todos. Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo.* UNESCO.

UNESCO. (2021). *Informe de resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* Santiago de Chile: UNESCO.

UNICEF. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF.* Fondo de Naciones Unidas.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
<https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

Anexos.

Tabla de frecuencia

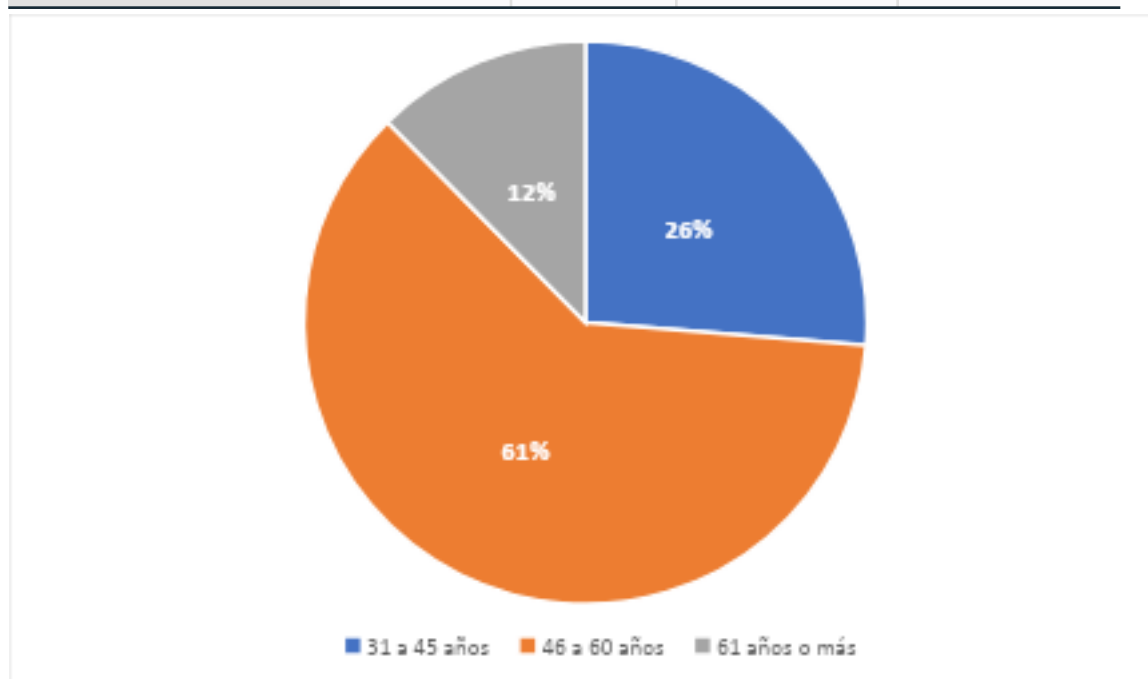
1. Género:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	248	63.9	63.9	63.9
	Masculino	137	35.3	35.3	99.2
	Otro	3	.8	.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

Se encontró predominio de la población femenina

2. Rango de edad:

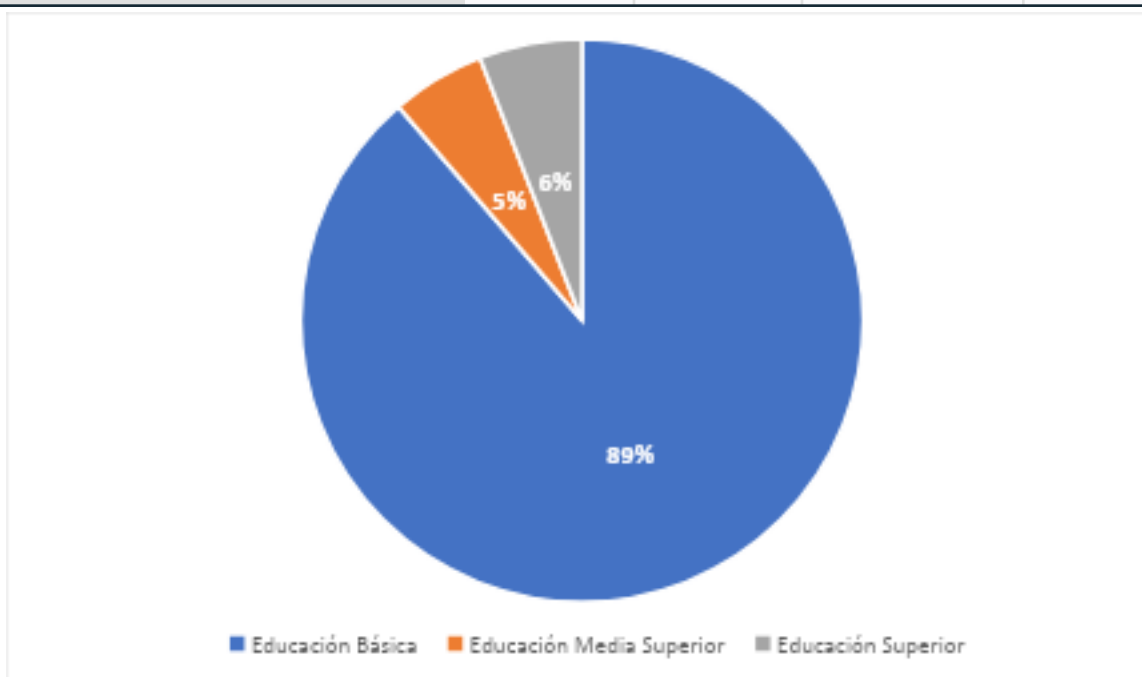
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	31 a 45 años	102	26.3	26.3	26.3
	46 a 60 años	238	61.3	61.3	87.6
	61 años o más	48	12.4	12.4	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



El rango de edad predominante oscila entre los 46 a 60 años de edad

3. ¿A qué nivel educativo pertenece su plantel?

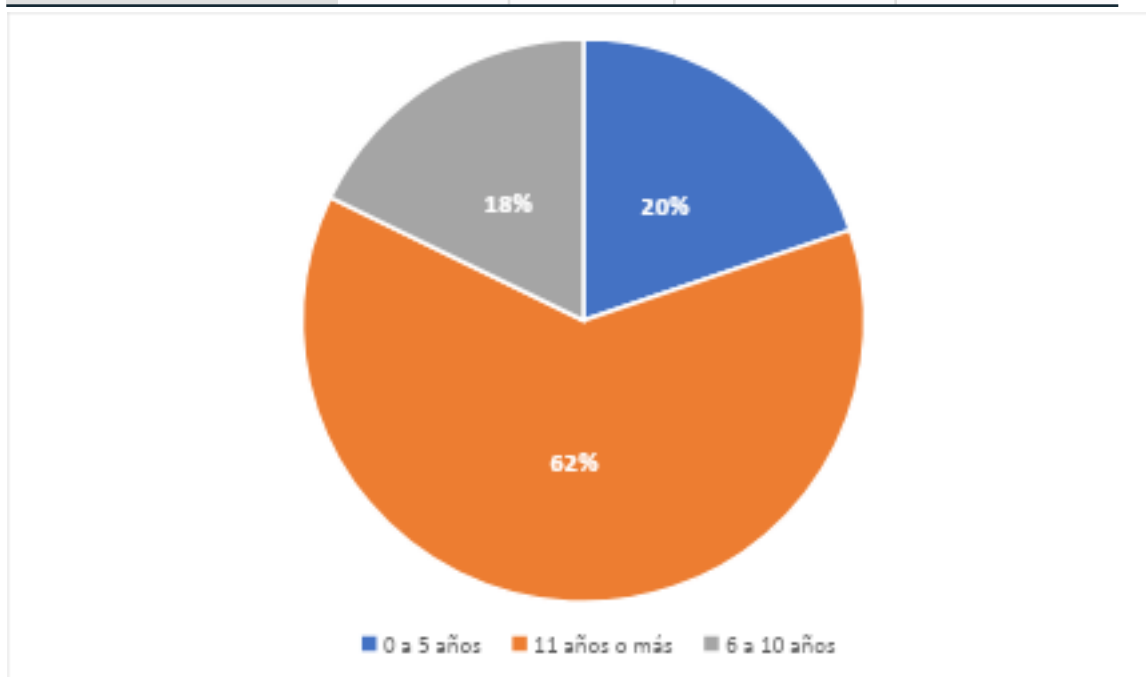
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Educación Básica	344	88.7	88.7	88.7
	Educación Media Superior	21	5.4	5.4	94.1
	Educación Superior	23	5.9	5.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



El mayor número de directivos corresponde a la educación básica

4. ¿Qué antigüedad data en su puesto?

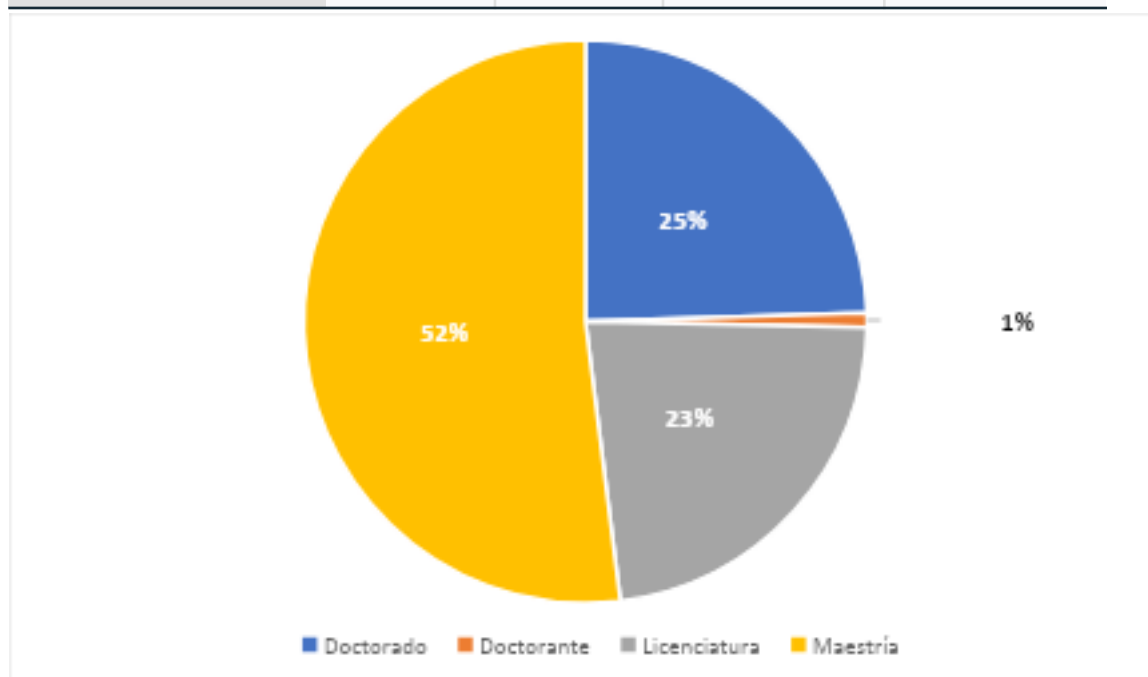
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 5 años	77	19.8	19.8	19.8
	11 años o más	242	62.4	62.4	82.2
	6 a 10 años	69	17.8	17.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La antigüedad en la función data de más de 11 años

5. Escolaridad

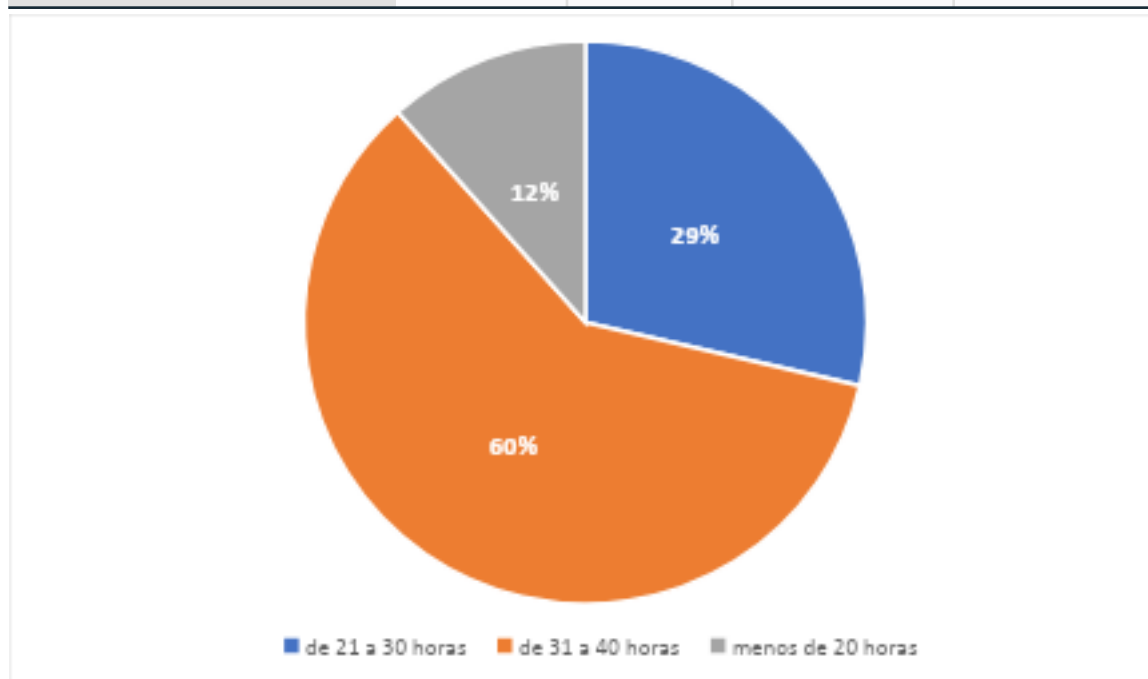
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Doctorado	94	24.2	24.2	24.2
	Doctorante	3	.8	.8	25.0
	Licenciatura	87	22.4	22.4	47.4
	Maestría	199	51.3	51.3	98.7
	Posdoctorado	5	1.3	1.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La preparación profesional de los participantes es con el grado de maestría

6. Horas de jornada laboral por semana

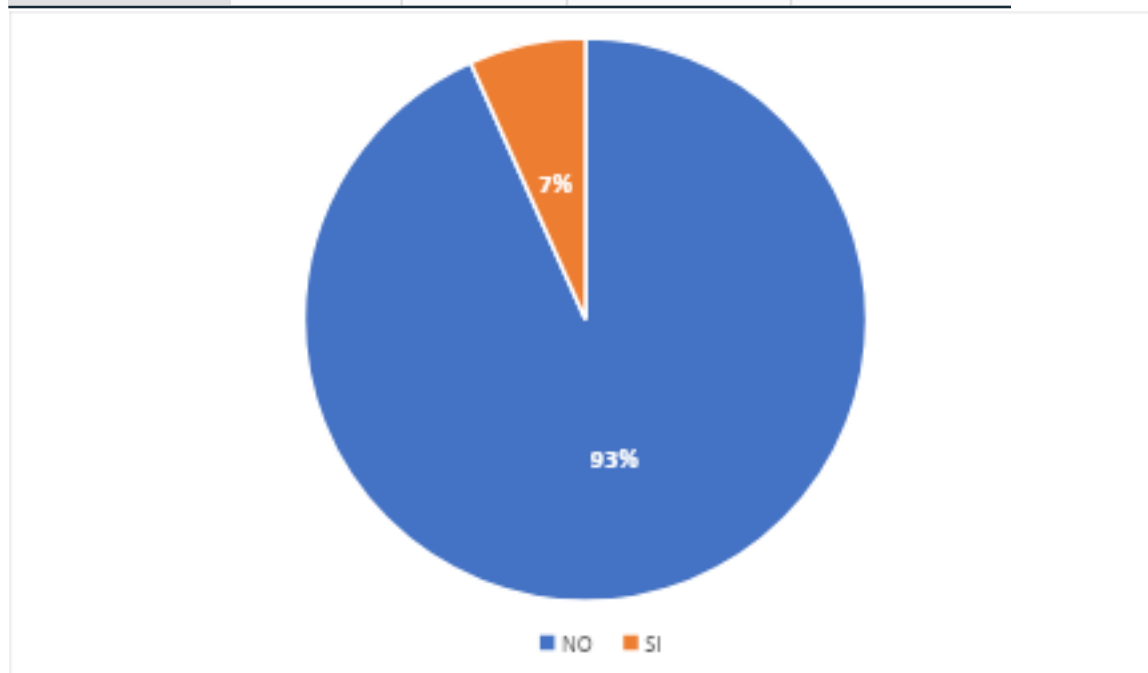
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	de 21 a 30 horas	111	28.6	28.6	28.6
	de 31 a 40 horas	232	59.8	59.8	88.4
	menos de 20 horas	45	11.6	11.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



Los participantes ostentan en su mayoría tiempo completo

7 ¿El sistema educativo le ha convocado para realizar un diagnóstico de necesidades para atender la educación inclusiva?

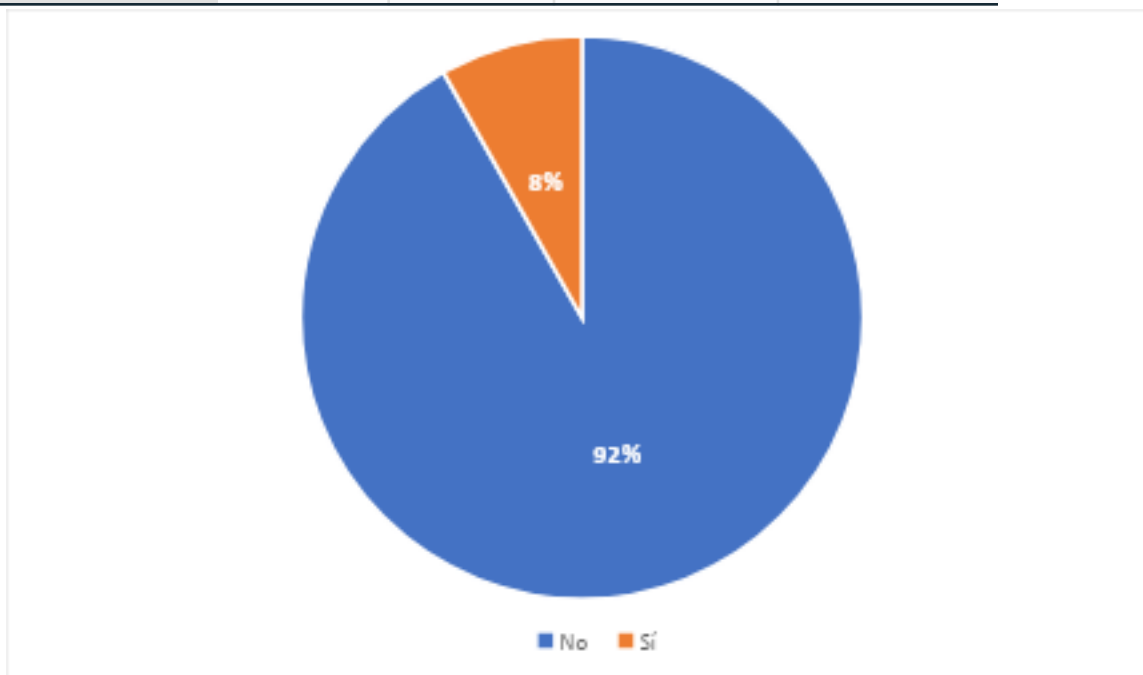
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	362	93.3	93.3	93.3
	SI	26	6.7	6.7	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La gran mayoría afirma que el sistema educativo no le ha convocado a reuniones de diagnóstico sobre la educación inclusiva.

8. ¿Ha participado en la elaboración o diseño de marcos normativos para aplicarse en educación?

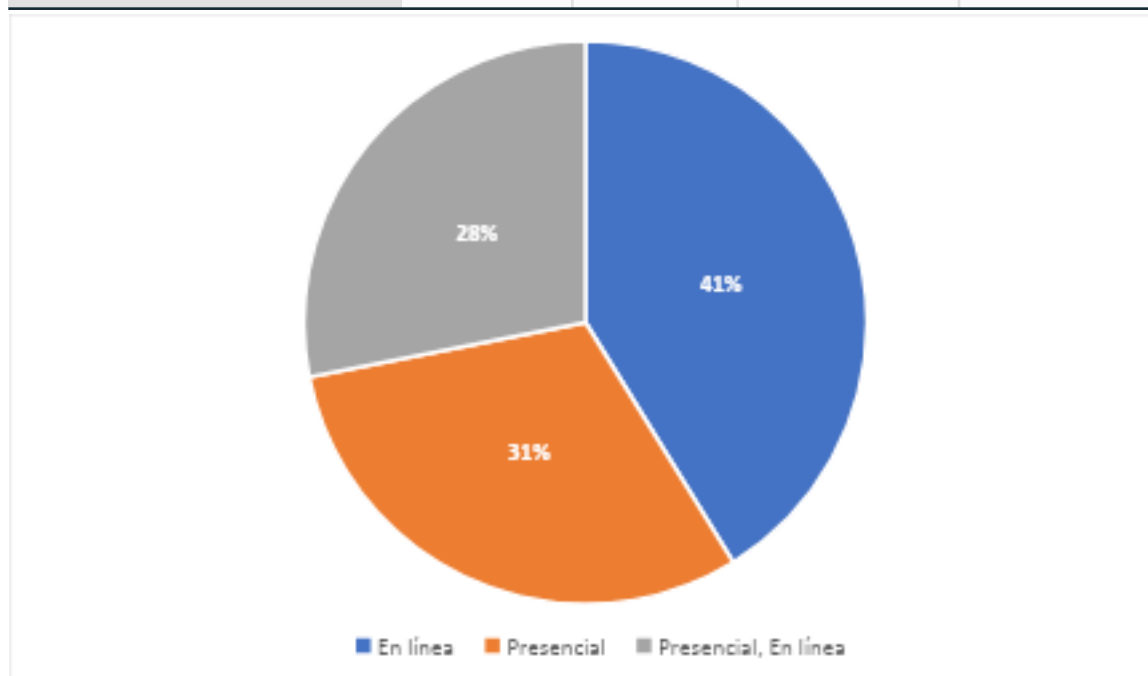
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	356	91.8	91.8	91.8
	Sí	32	8.2	8.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



No se ha participado en elaboración o diseño de marcos normativos

9. Señale el tipo de capacitación que usted ha recibido en el periodo de los últimos dos años

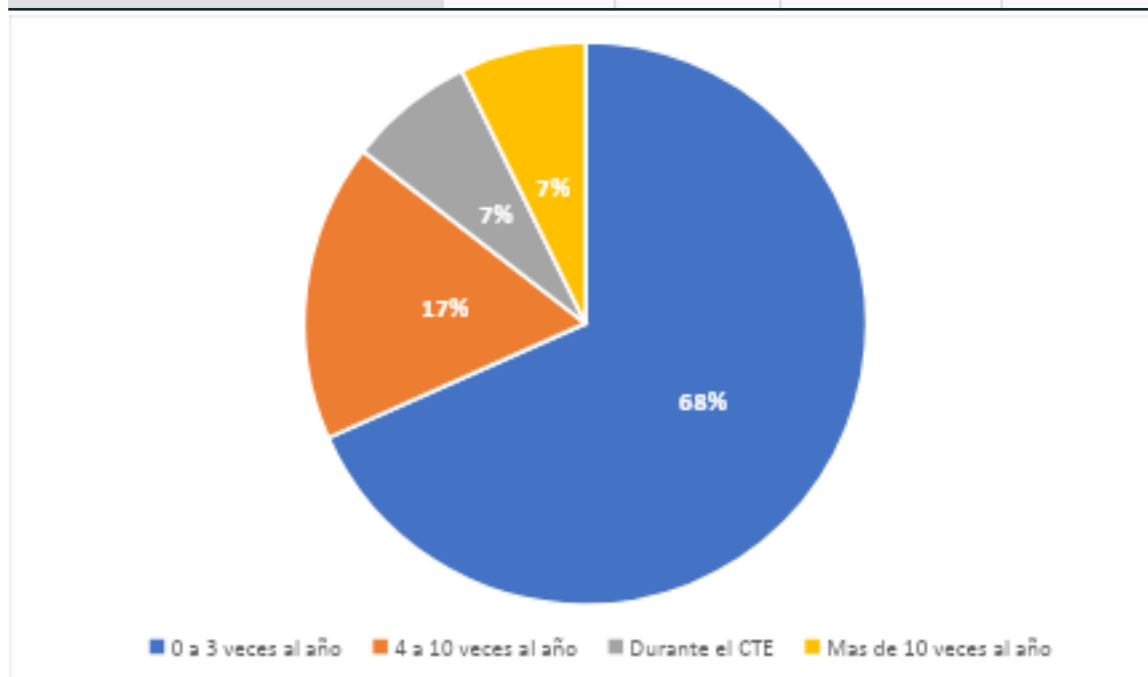
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En línea	160	41.2	41.2	41.2
	Presencial	119	30.7	30.7	71.9
	Presencial, En línea	109	28.1	28.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La capacitación que se ha recibido ha sido predominantemente en línea

10. ¿En los últimos dos años cuántas capacitaciones presenciales ha recibido?

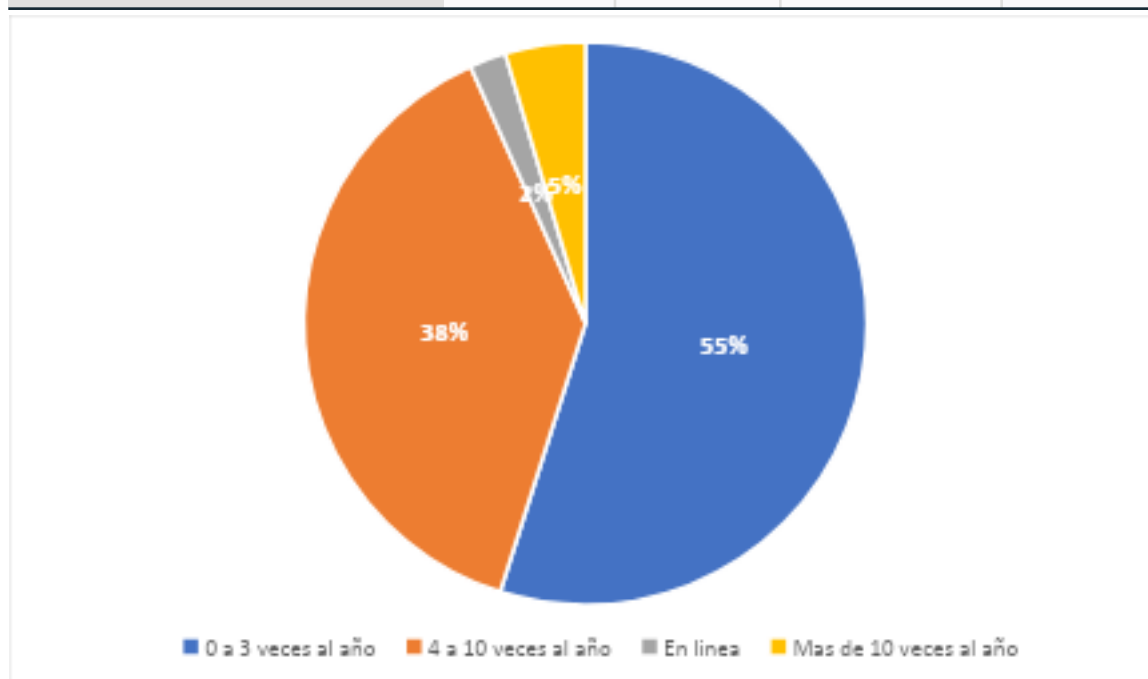
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 3 veces al año	263	67.8	67.8	67.8
	4 a 10 veces al año	66	17.0	17.0	84.8
	Durante el CTE	28	7.2	7.2	92.0
	Mas de 10 veces al año	28	7.2	7.2	99.2
	Por parte de CAPEP	3	.8	.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La capacitación recibida proviene de los Consejos Técnicos Escolares

11.¿En los últimos dos años cuántas capacitaciones en línea ha recibido?

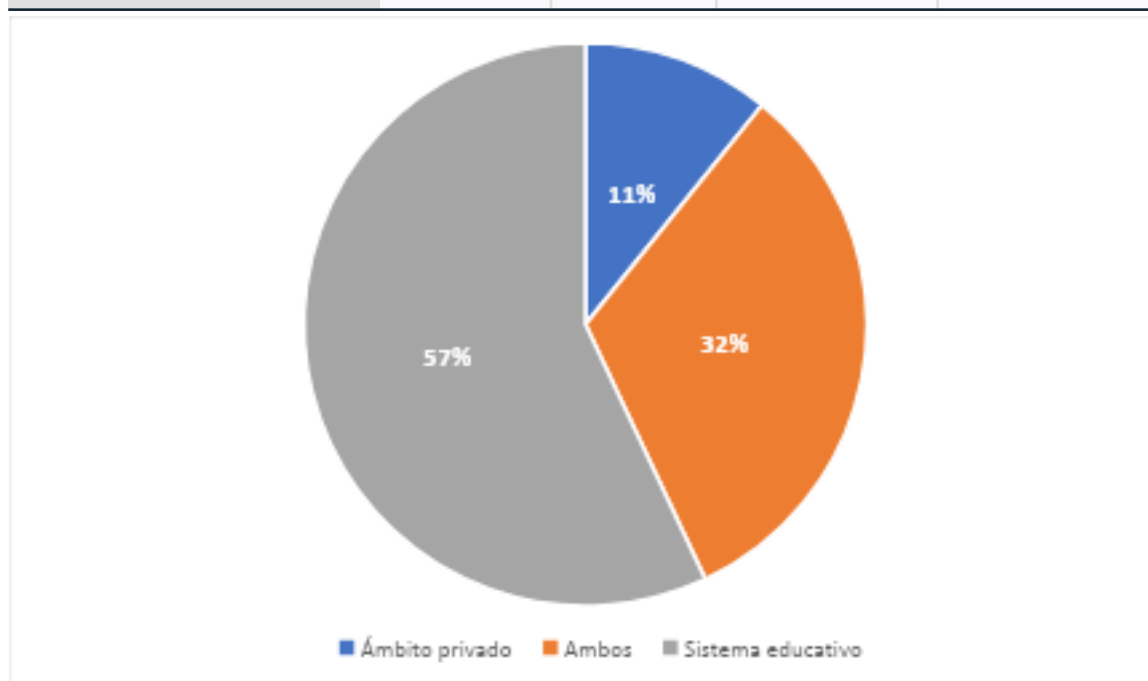
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0 a 3 veces al año	213	54.9	54.9	54.9
	4 a 10 veces al año	149	38.4	38.4	93.3
	En línea	8	2.1	2.1	95.4
	Mas de 10 veces al año	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La capacitación en línea ha sido en su mayoría tres veces al año

12.¿Por quién fue o fueron impartidos?

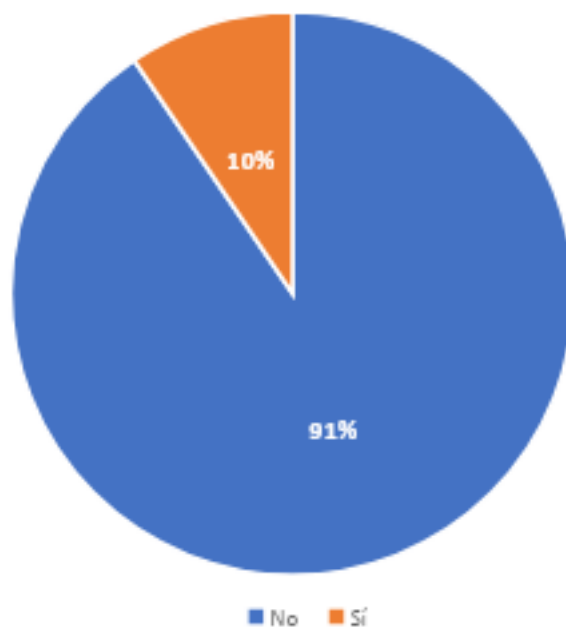
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Ámbito privado	42	10.8	10.8	10.8
	Ambos	125	32.2	32.2	43.0
	Sistema educativo	221	57.0	57.0	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La capacitación recibida provino del sistema educativo estatal

13. ¿Ha participado en procesos de evaluación de políticas educativas e inclusivas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	351	90.5	90.5	90.5
	Sí	37	9.5	9.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

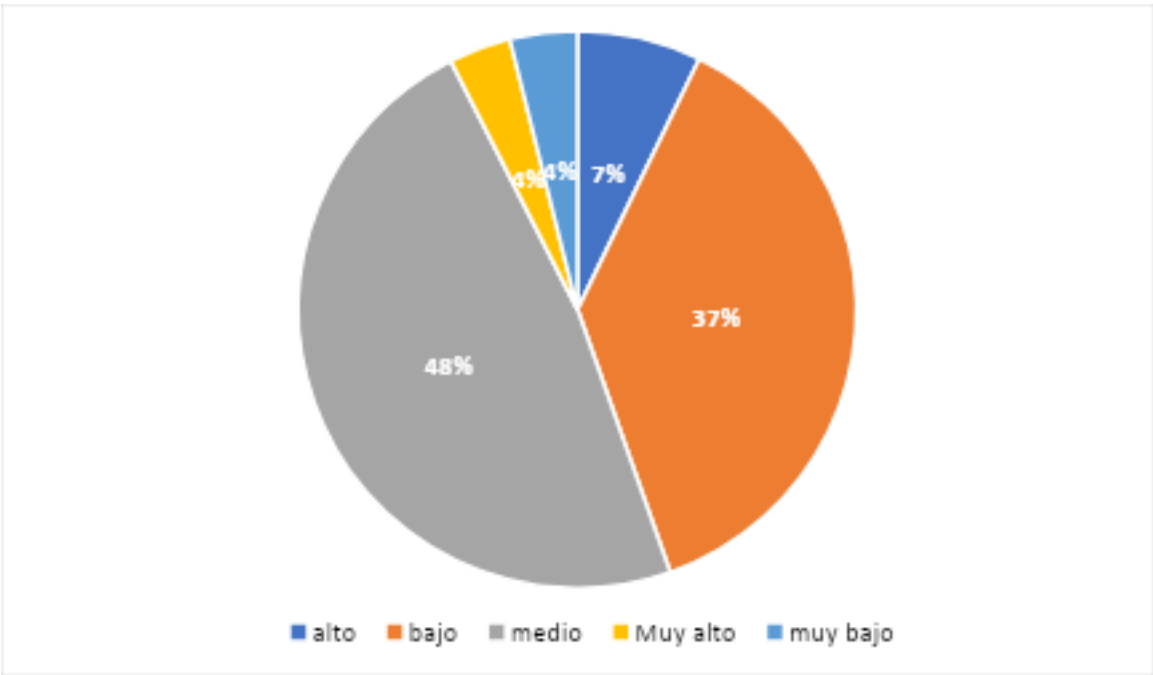


No se ha participado en evaluación de política públicas y educativas

14. ¿En qué nivel considera usted se encuentra el estado actual de la Calidad educativa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	28	7.2	7.2	7.2
	Bajo	145	37.4	37.4	44.6
	Medio	186	47.9	47.9	92.5
	Muy alto	14	3.6	3.6	96.1

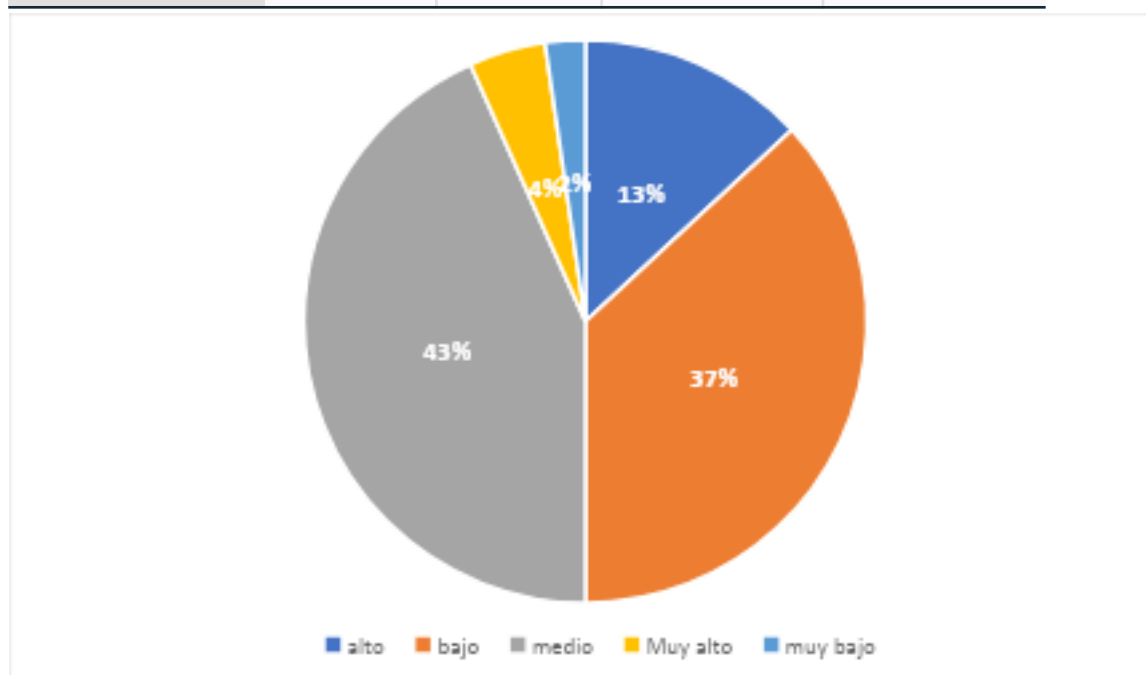
muy bajo	15	3.9	3.9	100.0
Total	388	100.0	100.0	



Se considera que la calidad educativa se encuentra en un nivel medio

15. ¿En qué nivel considera usted se encuentra el estado actual de la Equidad?

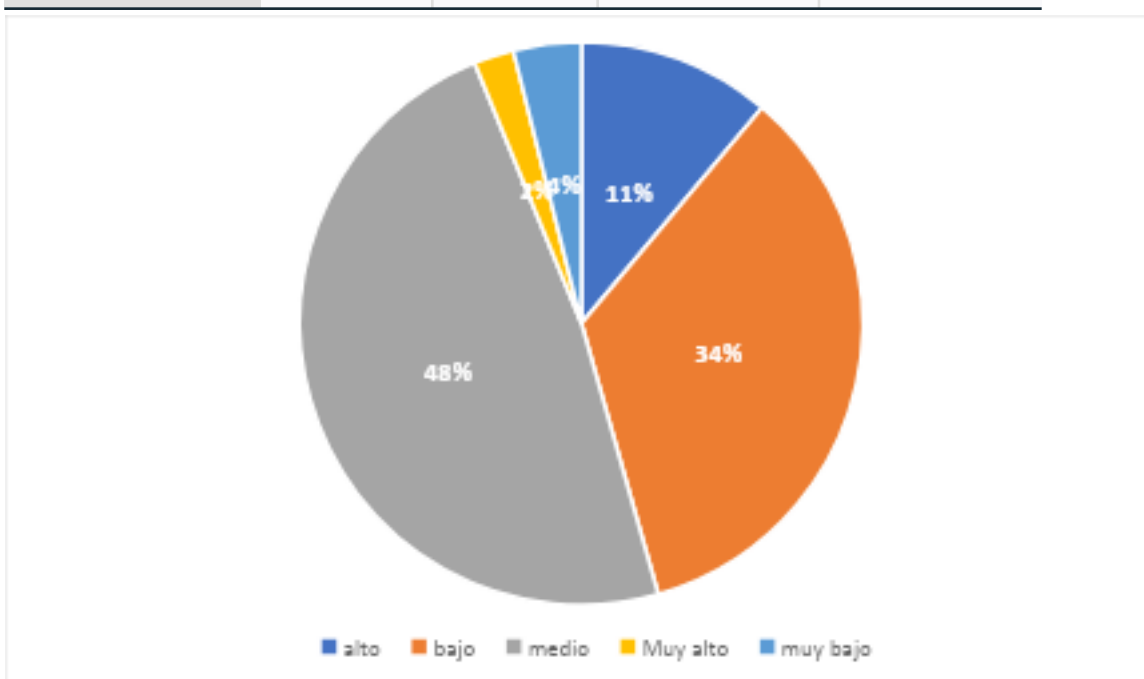
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	51	13.1	13.1	13.1
	Bajo	143	36.9	36.9	50.0
	Medio	168	43.3	43.3	93.3
	Muy alto	17	4.4	4.4	97.7
	muy bajo	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



El estado actual de la equidad es en un nivel medio

16. ¿En qué nivel considera usted se encuentra el estado actual de la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos?

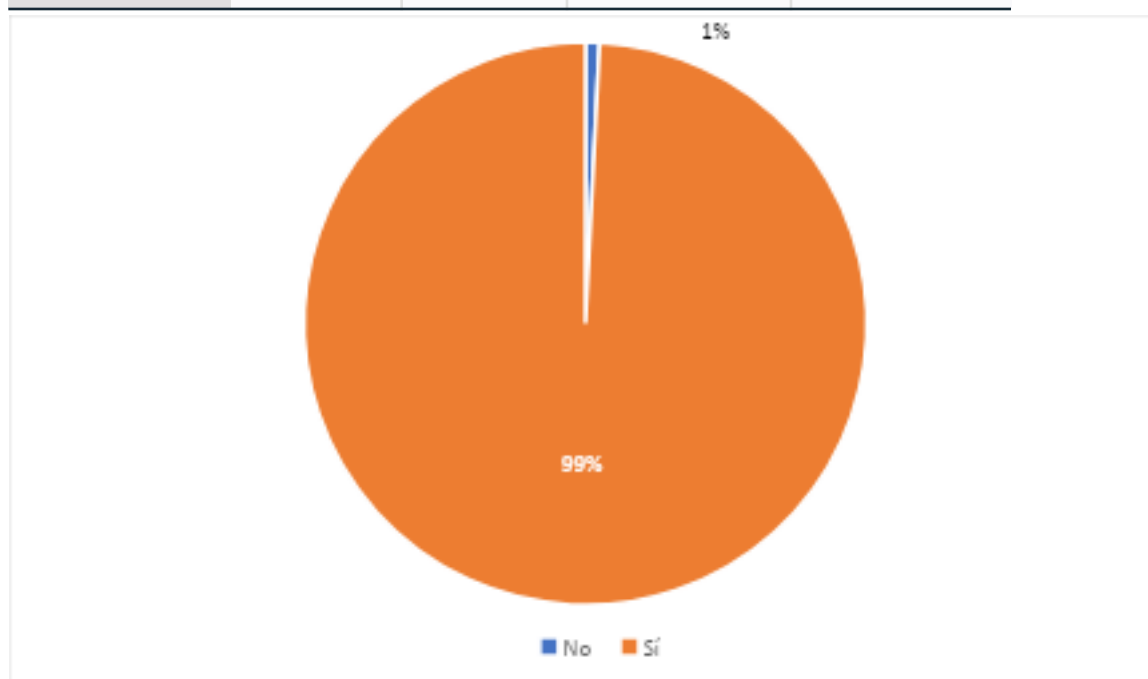
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	43	11.1	11.1	11.1
	Bajo	134	34.5	34.5	45.6
	Medio	187	48.2	48.2	93.8
	Muy alto	9	2.3	2.3	96.1
	muy bajo	15	3.9	3.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



El estado actual de la promoción de oportunidades de aprendizaje para toda la vida se considera como medio

17. ¿Considera que se requiere incrementar el número de maestros capacitados?

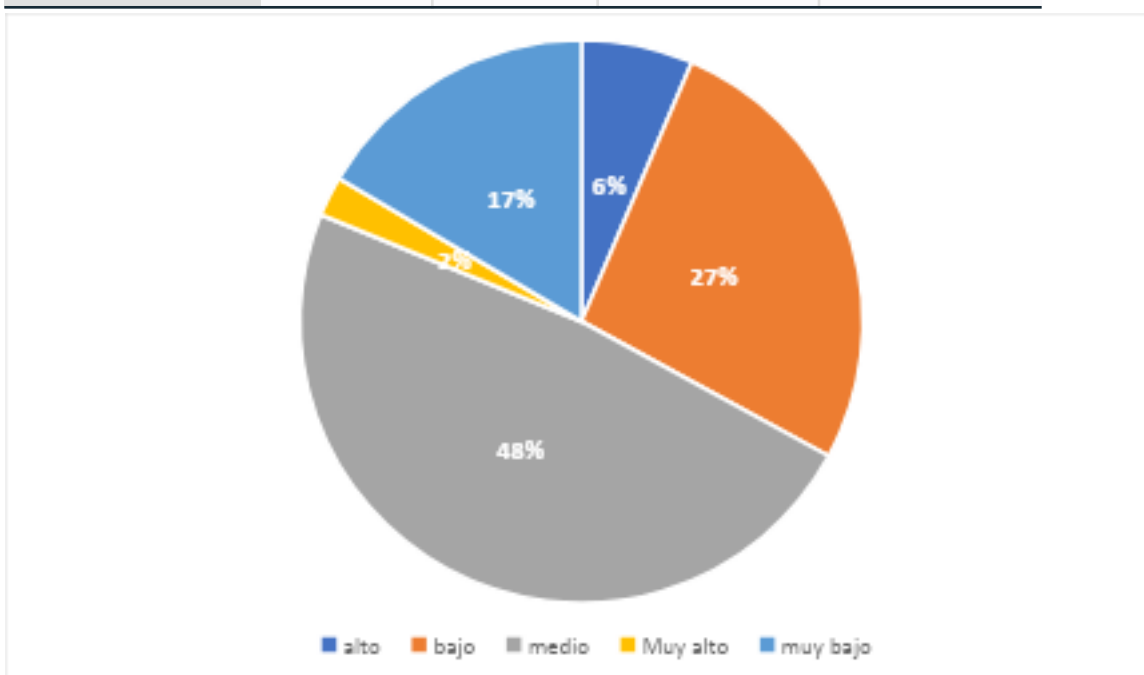
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	3	.8	.8	.8
	Sí	385	99.2	99.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



Como comentario predominante se tiene que: Se necesitan maestros capacitados para hacer realidad la educación inclusiva, responder a las necesidades individuales de los alumnos con manejo de metodologías adecuadas a sus condiciones, así como contar con maestros que tengan habilidades suficientes para enfrentar los retos de la sociedad actual, así como concretar la aspiración de la calidad educativa para atender a todo tipo de alumnos.

18. ¿Nivel en que se ha mejorado la infraestructura escolar?

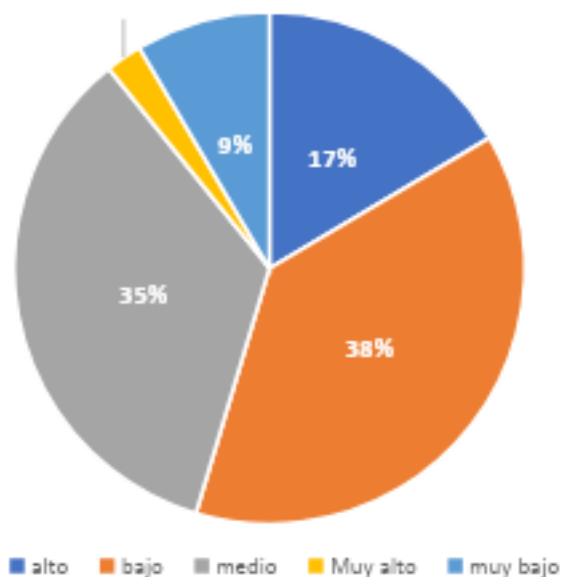
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	25	6.4	6.4	6.4
	Bajo	103	26.5	26.5	33.0
	Medio	187	48.2	48.2	81.2
	Muy alto	9	2.3	2.3	83.5
	muy bajo	64	16.5	16.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



El nivel de la mejora de la infraestructura se estableció como medio.

19. ¿Medida en que se ha adoptado las herramientas digitales en la educación??

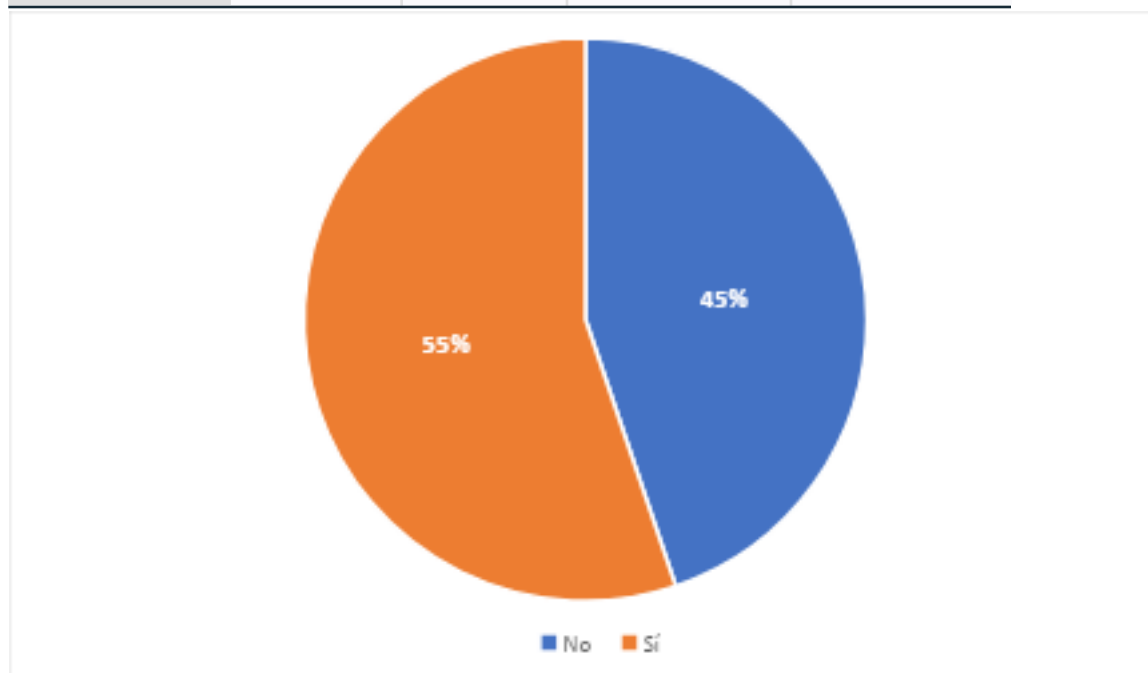
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	64	16.5	16.5	16.5
	Bajo	148	38.1	38.1	54.6
	Medio	134	34.5	34.5	89.2
	Muy alto	9	2.3	2.3	91.5
	muy bajo	33	8.5	8.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



La medida en que se ha adoptado las herramientas digitales en la educación es bajo.

20. ¿El sistema educativo diseña o promueve políticas educativas considerando a quienes poseen discapacidad o pertenecen a minorías vulnerables?

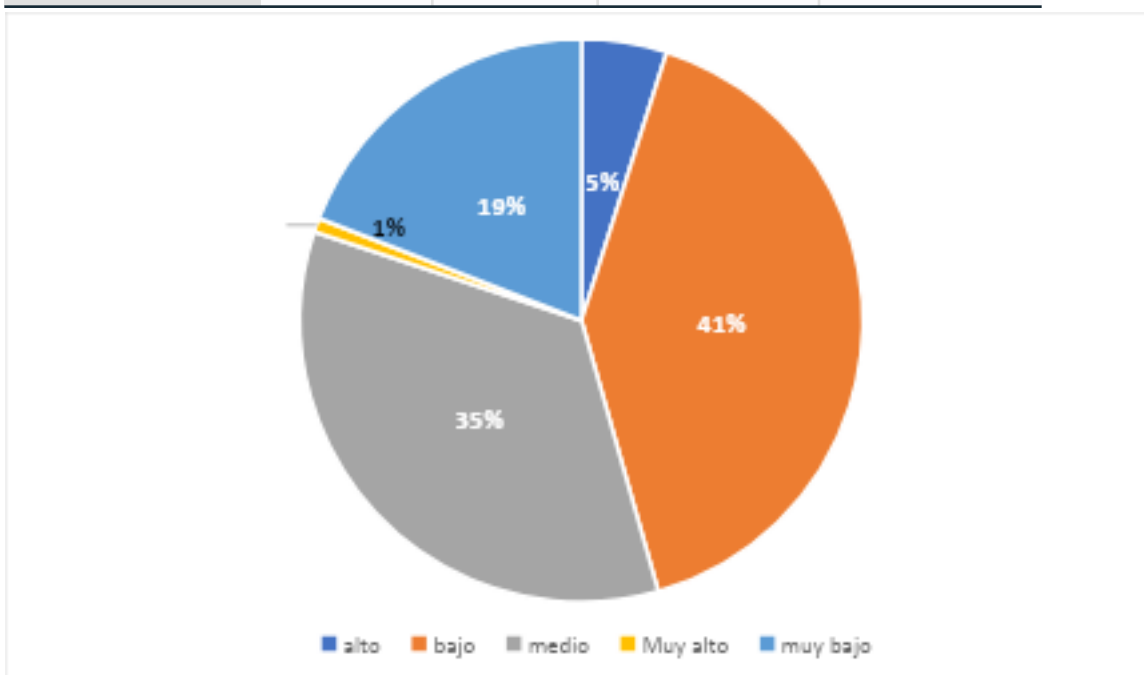
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	174	44.8	44.8	44.8
	Sí	214	55.2	55.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



Se tuvo como respuesta si respecto al diseño y promoción de políticas educativas considerando a quienes poseen discapacidad o pertenecen a minorías vulnerables. (población de originarios, migrantes, LGBTQ+,)

21. ¿En qué nivel, en Baja California se implementa de manera efectiva la educación inclusiva con recursos adecuados, formación docente, materiales educativos accesibles y se promueva la participación y el aprendizaje de todos los alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Alto	19	4.9	4.9	4.9
	Bajo	158	40.7	40.7	45.6
	Medio	134	34.5	34.5	80.2
	Muy alto	3	.8	.8	80.9
	muy bajo	74	19.1	19.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



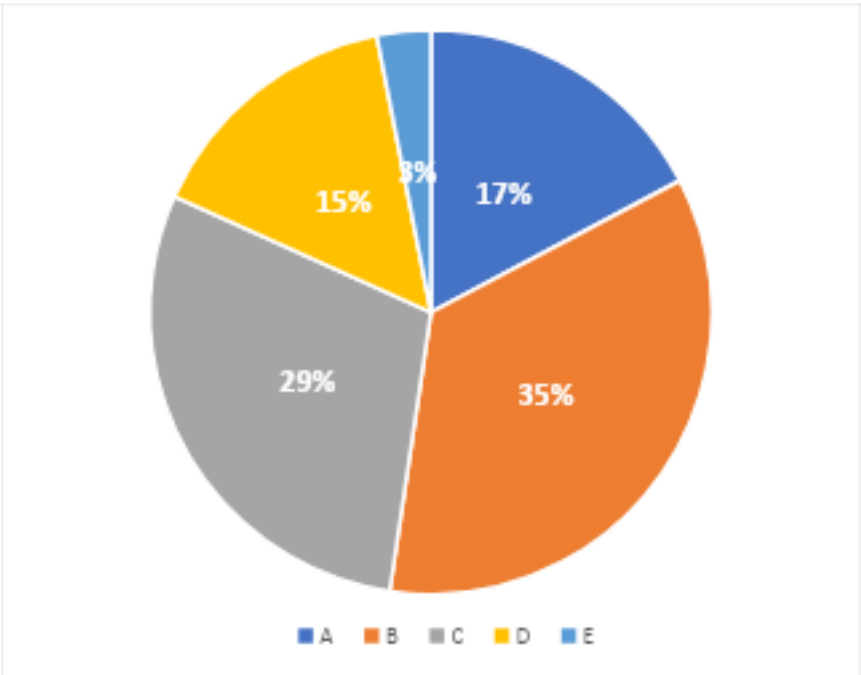
El nivel de la educación inclusiva con recursos adecuados, formación docente, materiales educativos accesibles, se encontró que es bajo.

Tabla de frecuencia

III.GENERALIDADES BÁSICAS

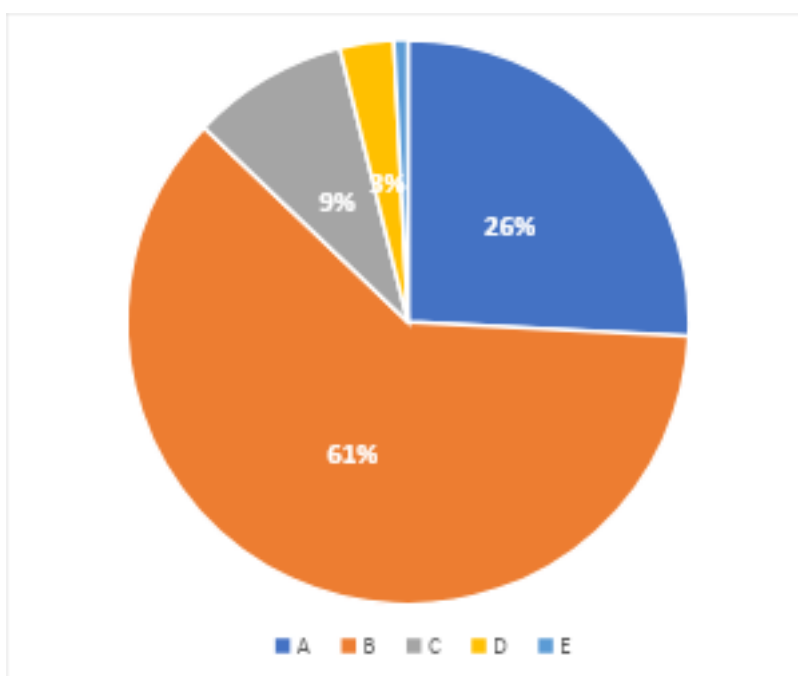
III.1. La agenda 2030 marca políticas que impactan en mi centro educativo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	67	17.3	17.3	17.3
	B	136	35.1	35.1	52.3
	C	114	29.4	29.4	81.7
	D	59	15.2	15.2	96.9
	E	12	3.1	3.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



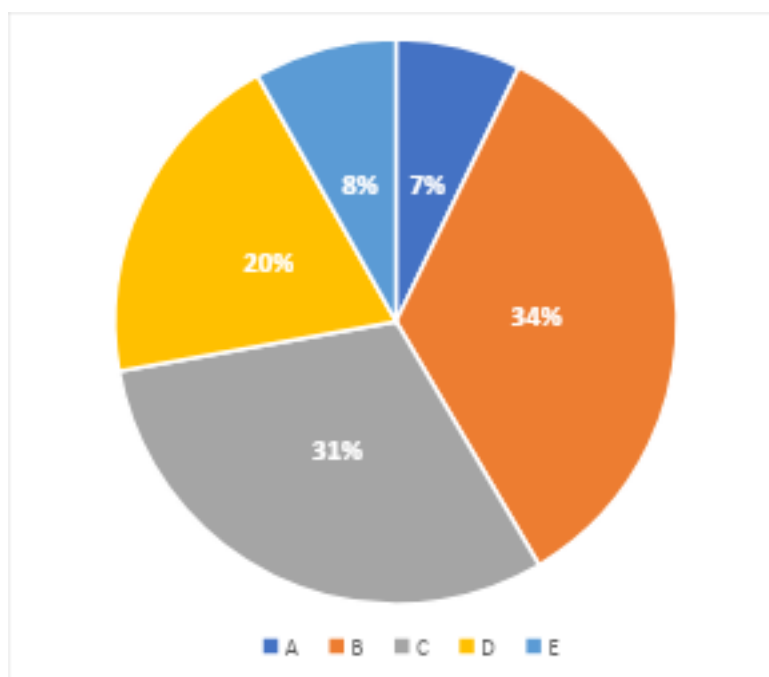
III.2. En mi centro educativo se aplican los criterios de equidad y calidad según el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 04

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	100	25.8	25.8	25.8
	B	238	61.3	61.3	87.1
	C	35	9.0	9.0	96.1
	D	12	3.1	3.1	99.2
	E	3	.8	.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



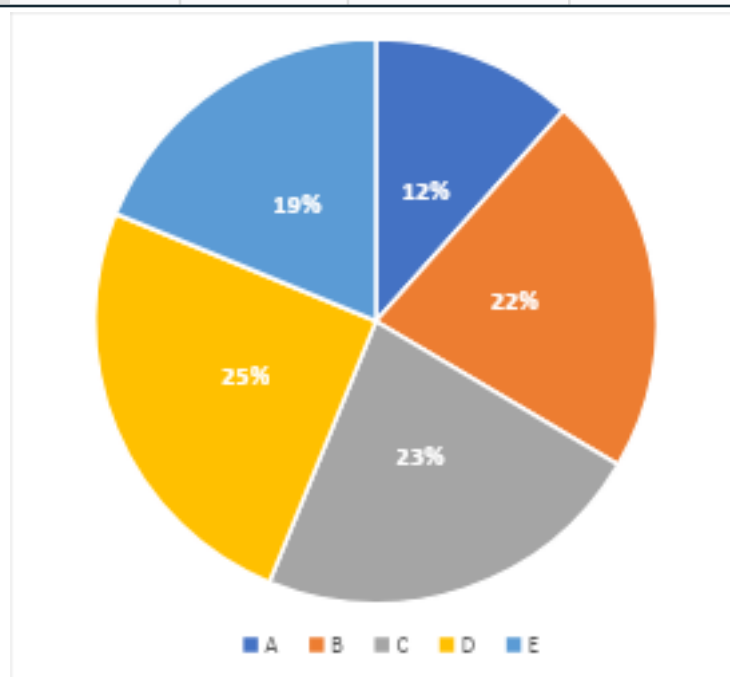
III.3. El Sistema Educativo le hace partícipe de los procedimientos de gestión para la educación inclusiva (leyes, reglamentos, manuales, etc.)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	28	7.2	7.2	7.2
	B	133	34.3	34.3	41.5
	C	119	30.7	30.7	72.2
	D	76	19.6	19.6	91.8
	E	32	8.2	8.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



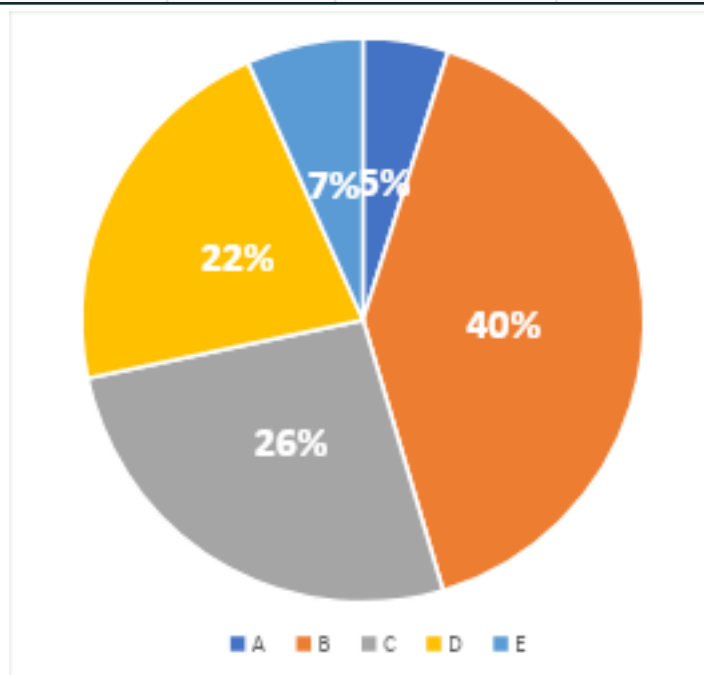
III.4. El plantel escolar cuenta con infraestructura adecuada para atender a las personas con discapacidad (rampas, sanitarios, materiales específicos, entre otros)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	45	11.6	11.6	11.6
	B	85	21.9	21.9	33.5
	C	88	22.7	22.7	56.2
	D	97	25.0	25.0	81.2
	E	73	18.8	18.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



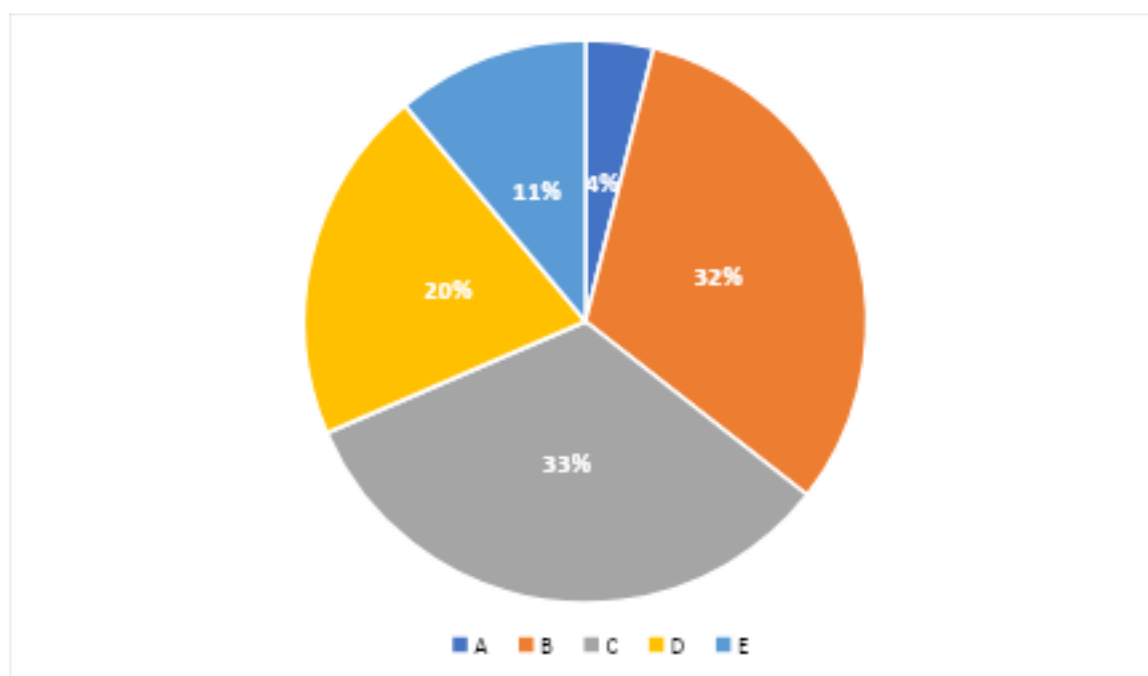
III.5. El currículo oficial de su tipo y/ o nivel educativo le señala estrategias de atención a todo tipo de estudiantes, incluyendo a quienes presentan discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	19	4.9	4.9	4.9
	B	157	40.5	40.5	45.4
	C	102	26.3	26.3	71.6
	D	84	21.6	21.6	93.3
	E	26	6.7	6.7	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



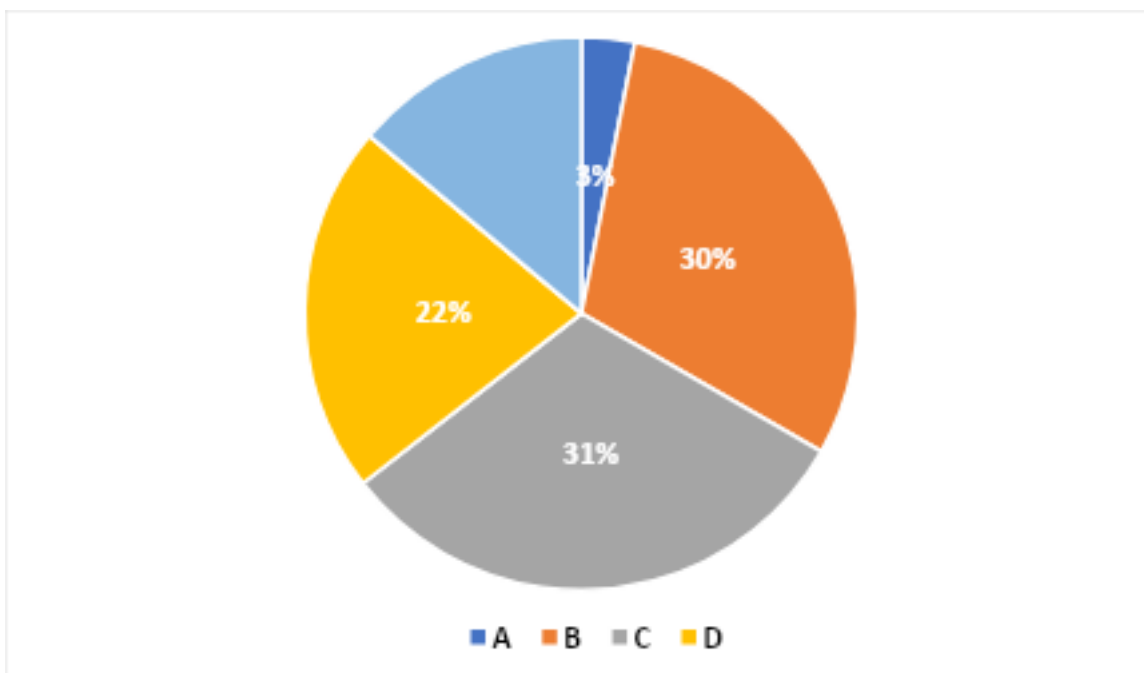
III.6. El personal docente de mi centro educativo cuenta con capacitación sobre educación inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	15	3.9	3.9	3.9
	B	123	31.7	31.7	35.6
	C	128	33.0	33.0	68.6
	D	79	20.4	20.4	88.9
	E	43	11.1	11.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



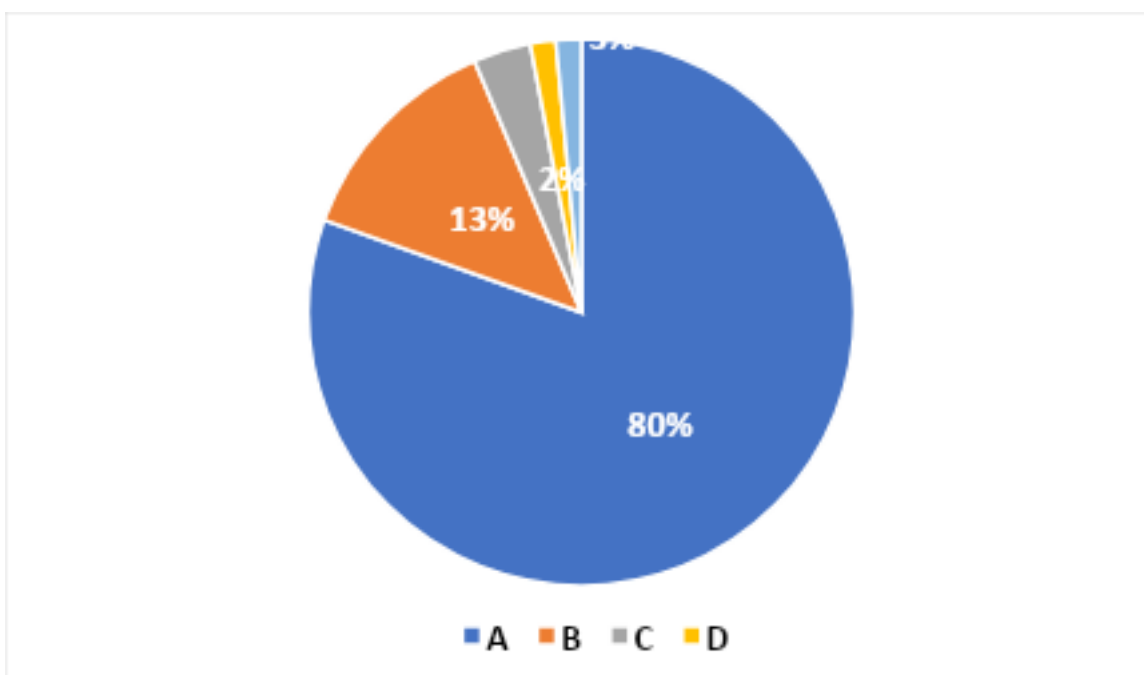
III.7. La política educativa para la educación inclusiva es conocida por todos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	12	3.1	3.1	3.1
	B	117	30.2	30.2	33.2
	C	121	31.2	31.2	64.4
	D	84	21.6	21.6	86.1
	E	54	13.9	13.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



III.8. La educación con calidad considera que incluye las oportunidades de aprendizaje de por vida para todos, incluyendo a quienes presenten alguna condición de discapacidad

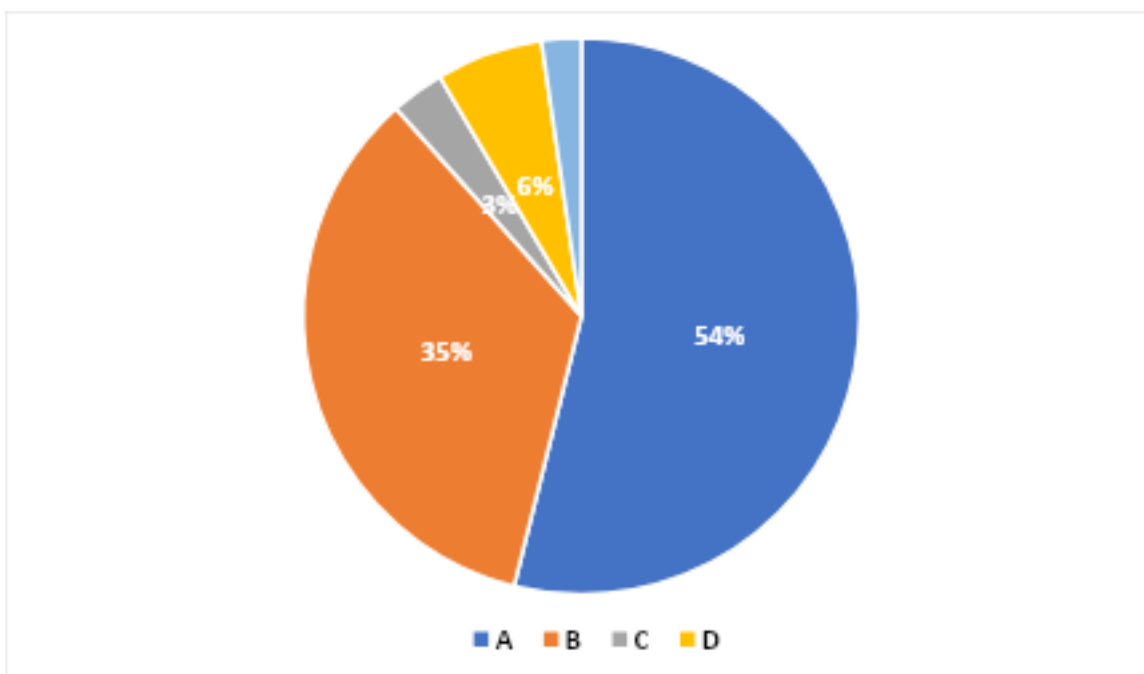
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	312	80.4	80.4	80.4
	B	51	13.1	13.1	93.6
	C	13	3.4	3.4	96.9
	D	6	1.5	1.5	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



DIMENSIONES: A) CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS

IV.9. Todas las personas que llegan a este centro son aceptadas como estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	209	53.9	53.9	53.9
	B	134	34.5	34.5	88.4
	C	12	3.1	3.1	91.5
	D	24	6.2	6.2	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

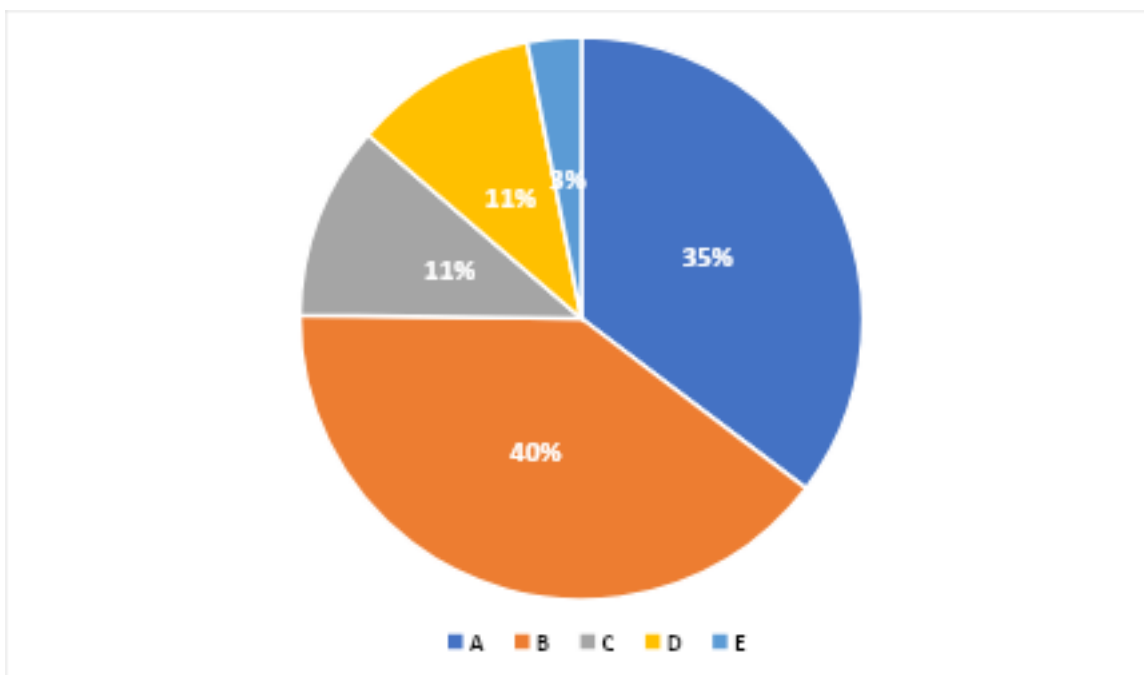


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.10. La equidad, y la igualdad de oportunidades son aplicables a toda la población

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	137	35.3	35.3	35.3
	B	155	39.9	39.9	75.3
	C	43	11.1	11.1	86.3
	D	41	10.6	10.6	96.9
	E	12	3.1	3.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

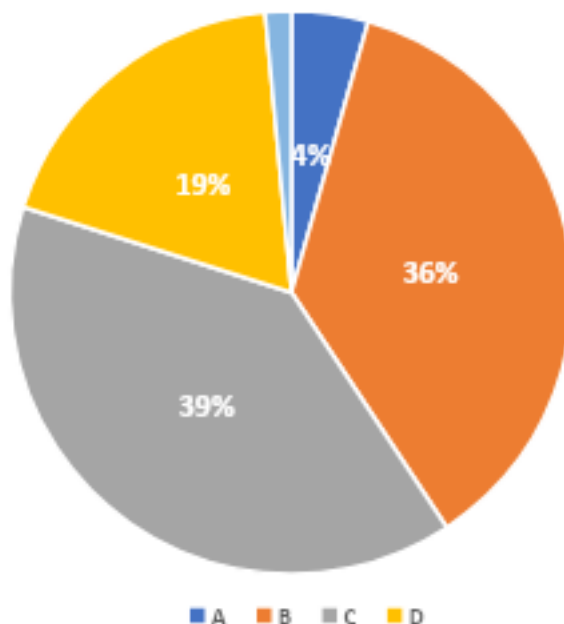


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.11. El estudiantado está preparado para desenvolverse en otros contextos no académicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	17	4.4	4.4	4.4
	B	141	36.3	36.3	40.7
	C	152	39.2	39.2	79.9
	D	72	18.6	18.6	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

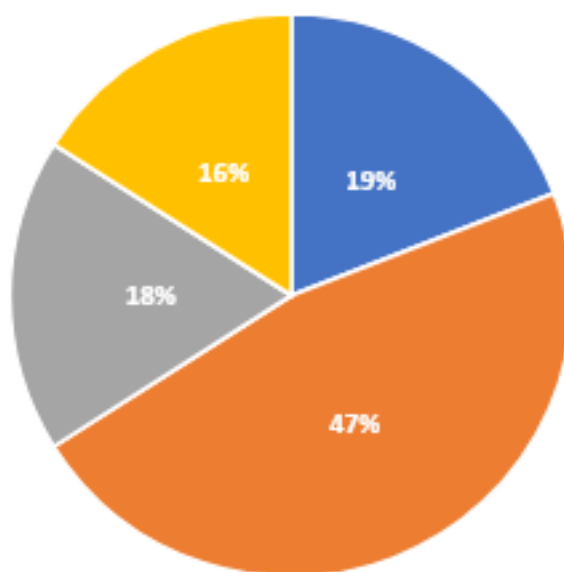


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.12. La escuela/plantel fomenta la inter institucionalidad para apoyar la inclusión educativa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	74	19.1	19.1	19.1
	B	182	46.9	46.9	66.0
	C	70	18.0	18.0	84.0
	D	62	16.0	16.0	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



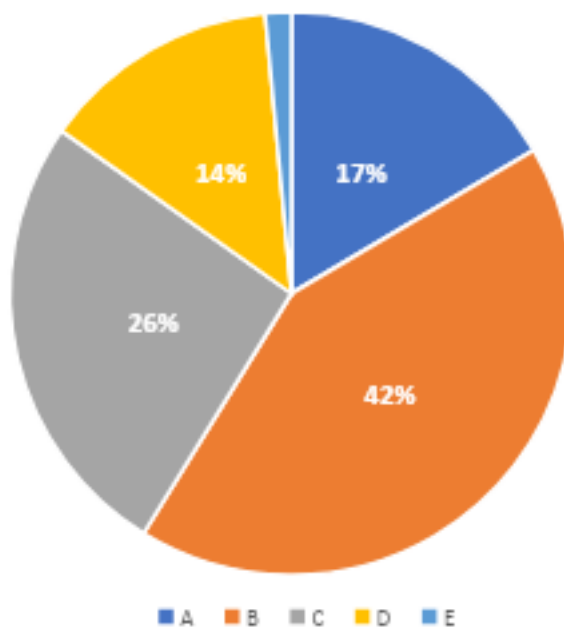
■ A ■ B ■ C ■ D

IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.13. La administración vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	64	16.5	16.5	16.5
	B	164	42.3	42.3	58.8
	C	101	26.0	26.0	84.8
	D	53	13.7	13.7	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

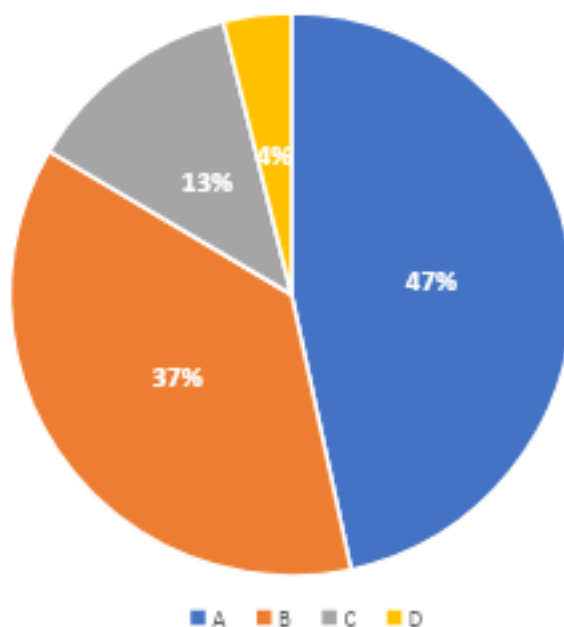


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.14. El centro escolar fomenta en su comunidad el respeto de los Derechos Humanos y valores inclusivos compartidos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	181	46.6	46.6	46.6
	B	143	36.9	36.9	83.5
	C	49	12.6	12.6	96.1
	D	15	3.9	3.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

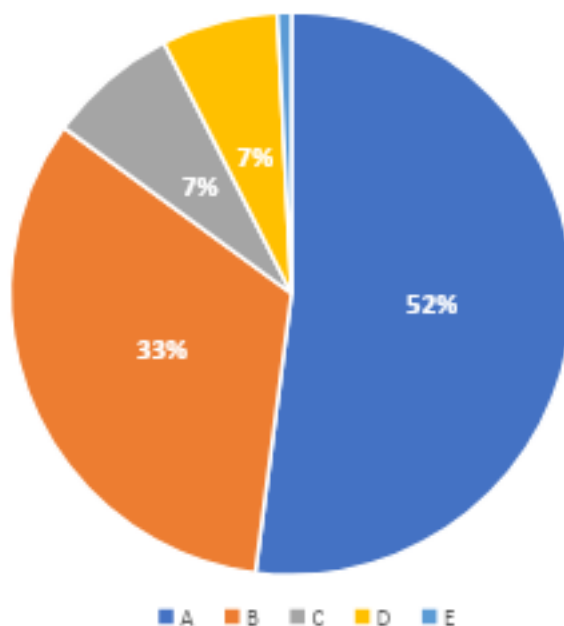


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

IV.15. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos los actores educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	202	52.1	52.1	52.1
	B	128	33.0	33.0	85.1
	C	29	7.5	7.5	92.5
	D	26	6.7	6.7	99.2
	E	3	.8	.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

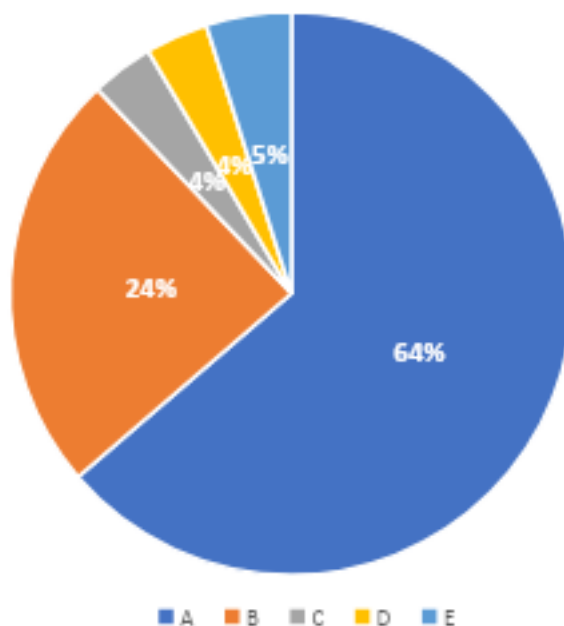


IV. Dimensiones

Dimensión A) Creando culturas inclusivas

16. El centro educativo se opone a cualquier forma de discriminación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	247	63.7	63.7	63.7
	B	94	24.2	24.2	87.9
	C	14	3.6	3.6	91.5
	D	14	3.6	3.6	95.1
	E	19	4.9	4.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

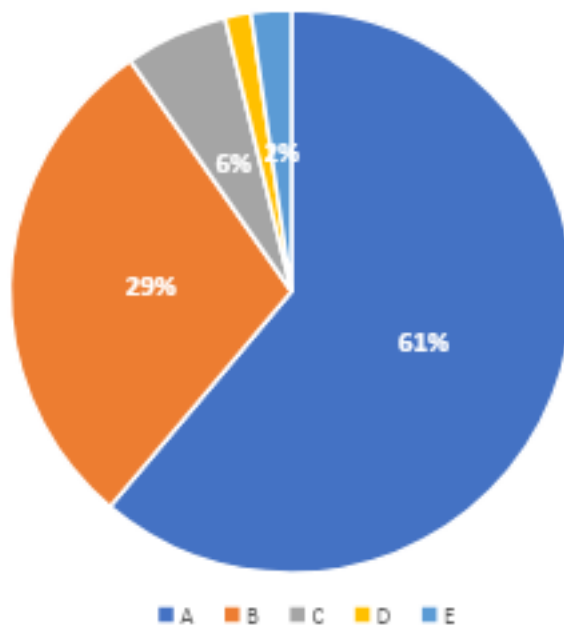


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.17. El plantel admite a todos los estudiantes de su localidad que lo solicitan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	237	61.1	61.1	61.1
	B	113	29.1	29.1	90.2
	C	23	5.9	5.9	96.1
	D	6	1.5	1.5	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

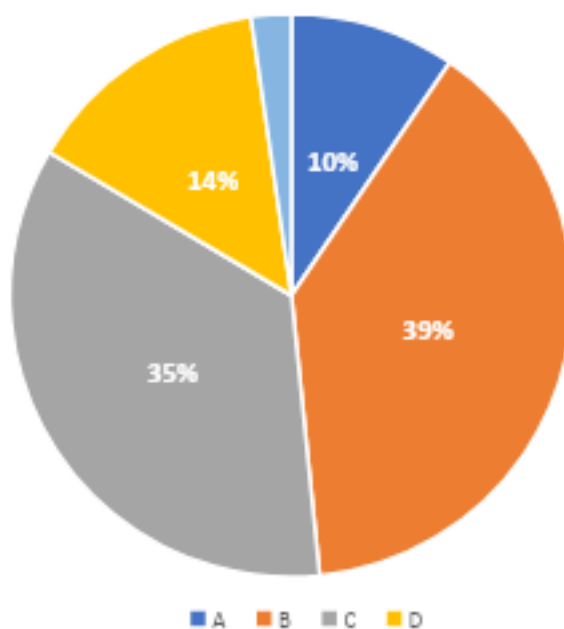


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.18. El estudiantado está preparado para desenvolverse en otros contextos diferentes a los escolares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	37	9.5	9.5	9.5
	B	151	38.9	38.9	48.5
	C	136	35.1	35.1	83.5
	D	55	14.2	14.2	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

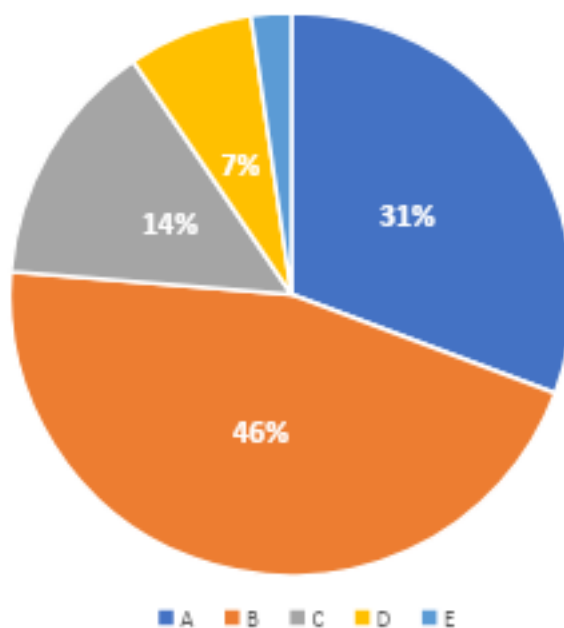


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.19. Existe flexibilidad curricular para el logro de los propósitos educativos de los y las estudiantes con discapacidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	119	30.7	30.7	30.7
	B	177	45.6	45.6	76.3
	C	55	14.2	14.2	90.5
	D	28	7.2	7.2	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

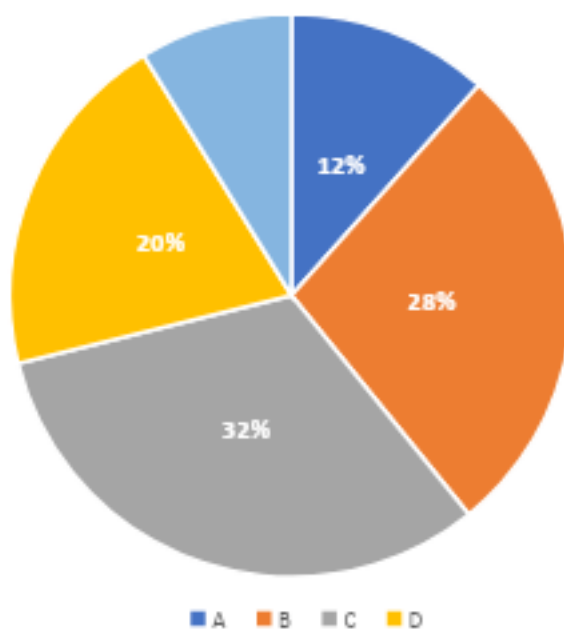


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.20. Se cuenta con canales de comunicación y mecanismos de apoyo hacia el siguiente nivel incluyendo la universitaria de todos los estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	45	11.6	11.6	11.6
	B	107	27.6	27.6	39.2
	C	124	32.0	32.0	71.1
	D	78	20.1	20.1	91.2
	E	34	8.8	8.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

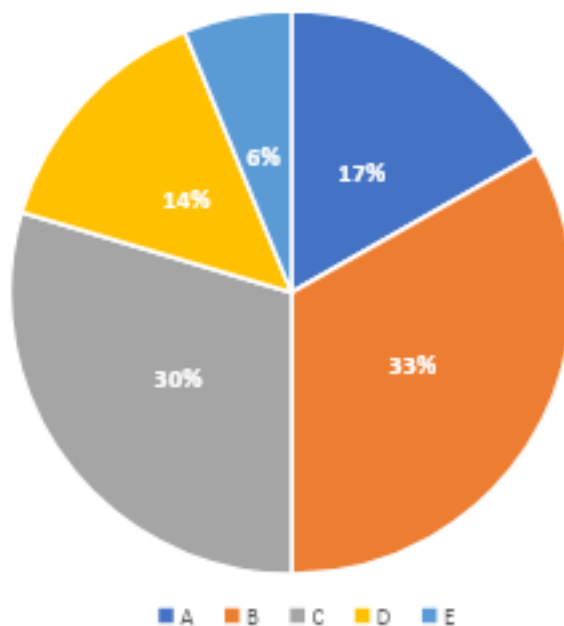


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.21. El director y personal docente del centro educativo participan en la implementación de políticas públicas y educativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	65	16.8	16.8	16.8
	B	129	33.2	33.2	50.0
	C	115	29.6	29.6	79.6
	D	55	14.2	14.2	93.8
	E	24	6.2	6.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

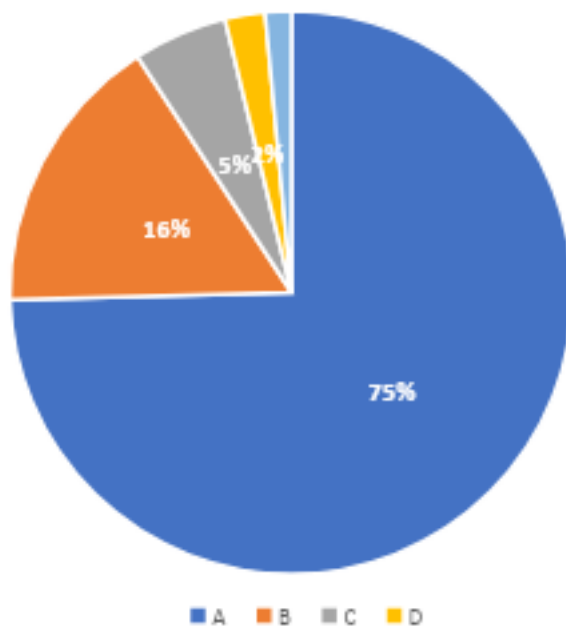


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.22.La educación de calidad es un derecho de los y las estudiantes con discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	289	74.5	74.5	74.5
	B	63	16.2	16.2	90.7
	C	21	5.4	5.4	96.1
	D	9	2.3	2.3	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

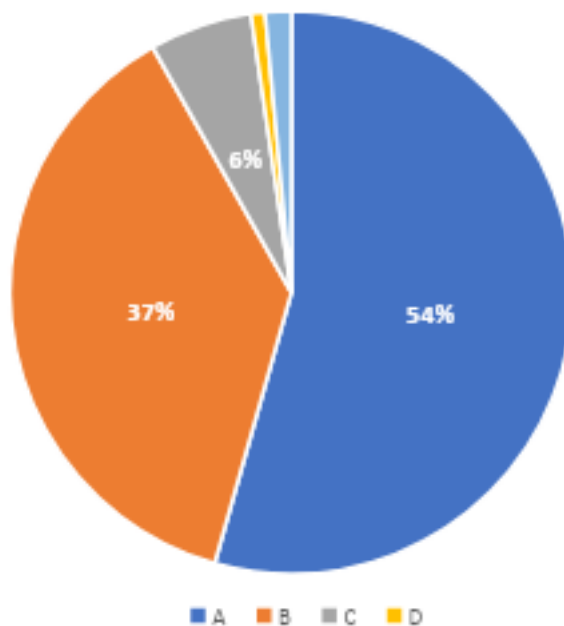


IV. Dimensiones

Dimensión B) Elaborar Políticas

IV.23. El director de centro educativo promueve la educación inclusiva

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	211	54.4	54.4	54.4
	B	145	37.4	37.4	91.8
	C	23	5.9	5.9	97.7
	D	3	.8	.8	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

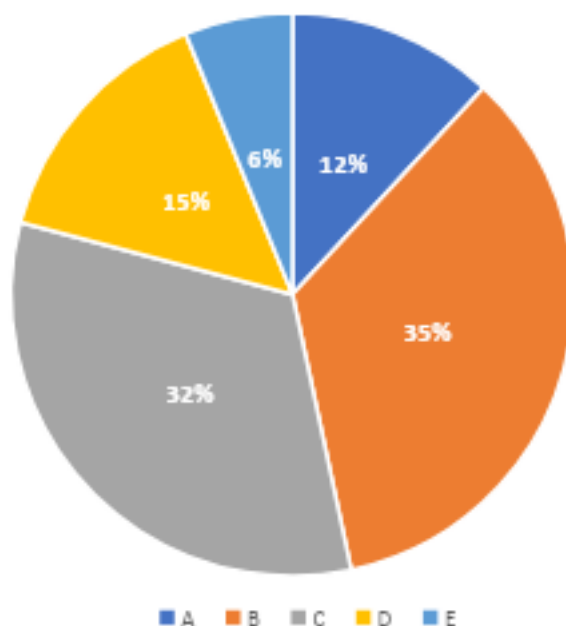


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.24. La totalidad de las y los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	46	11.9	11.9	11.9
	B	135	34.8	34.8	46.6
	C	126	32.5	32.5	79.1
	D	57	14.7	14.7	93.8
	E	24	6.2	6.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

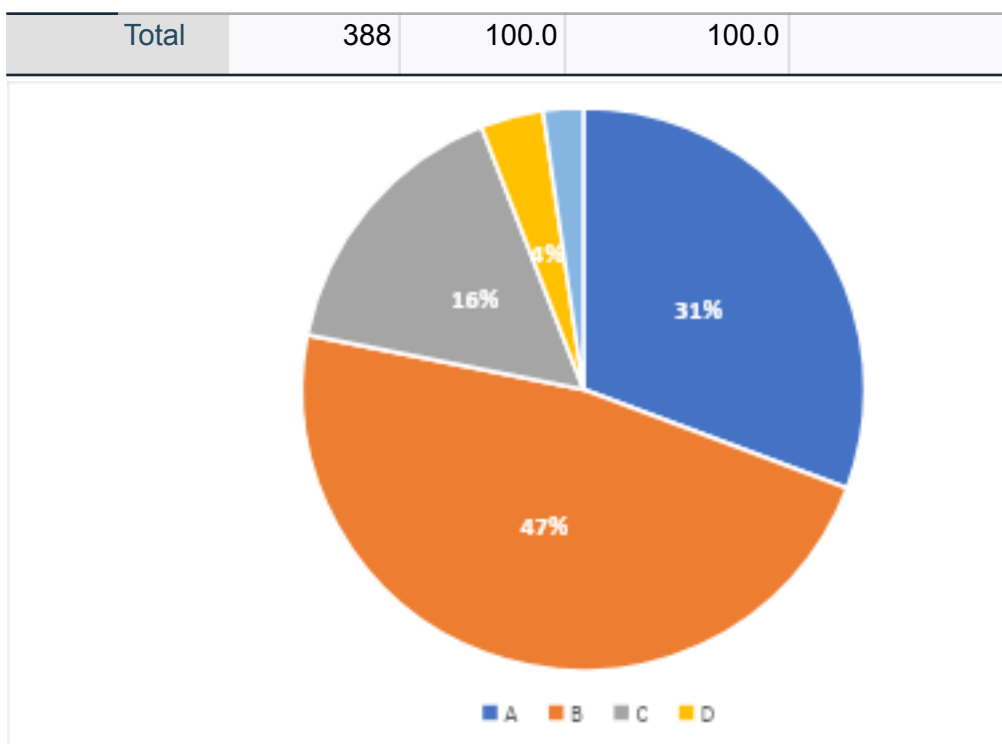


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.25. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de toda la comunidad escolar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	119	30.7	30.7	30.7
	B	184	47.4	47.4	78.1
	C	62	16.0	16.0	94.1
	D	14	3.6	3.6	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0

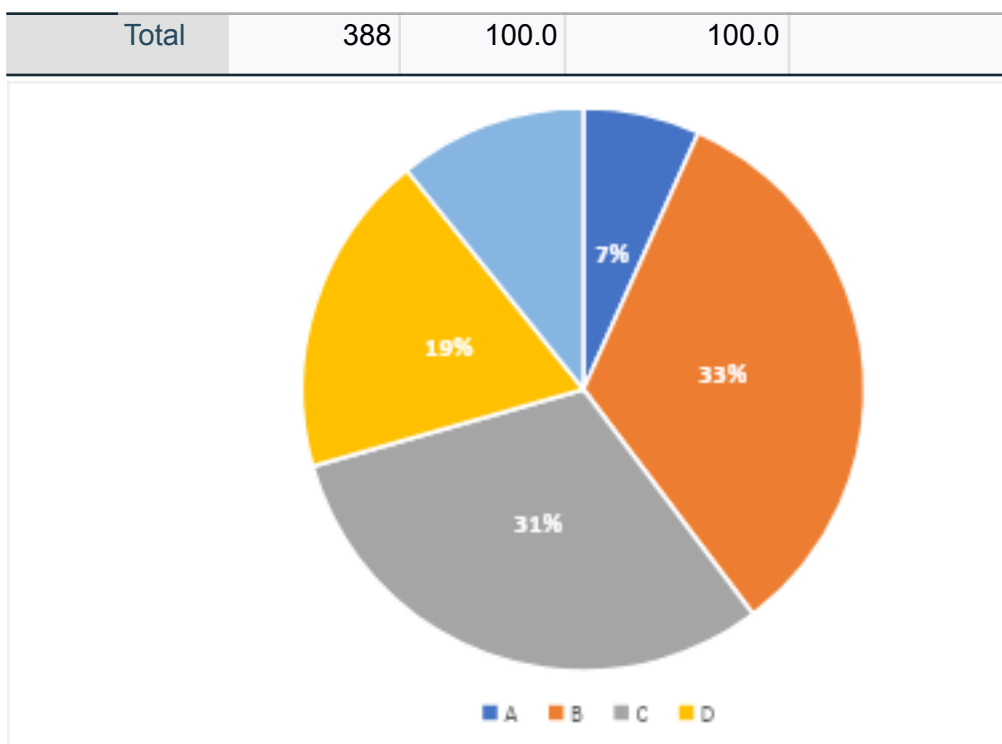


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.26. Los estudiantes cuentan con materiales especiales para su educación con calidad y equidad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	26	6.7	6.7	6.7
	B	128	33.0	33.0	39.7
	C	120	30.9	30.9	70.6
	D	72	18.6	18.6	89.2
	E	42	10.8	10.8	100.0

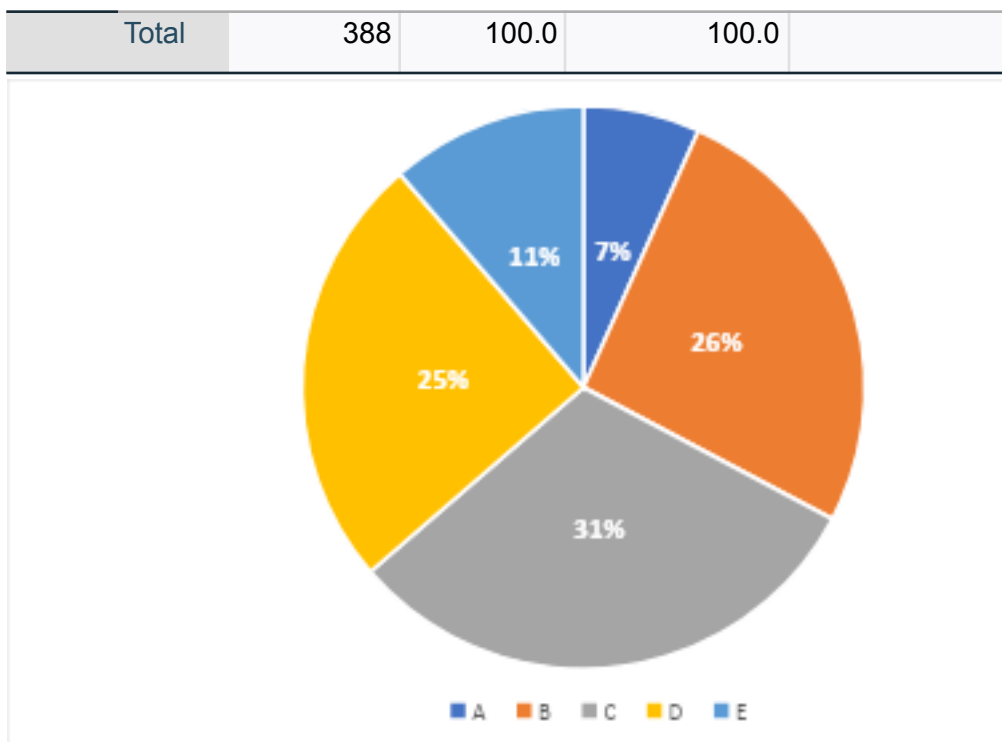


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.27. La institución cuenta con infraestructura física y humana necesaria para atender a todos los y las estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	26	6.7	6.7	6.7
	B	101	26.0	26.0	32.7
	C	120	30.9	30.9	63.7
	D	97	25.0	25.0	88.7
	E	44	11.3	11.3	100.0



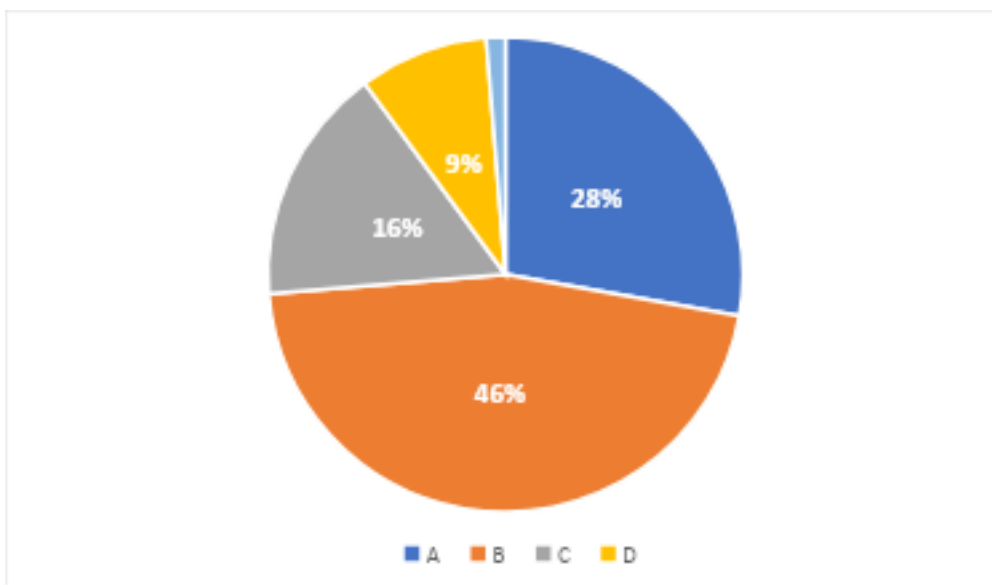
IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.28. Los docentes impulsan la participación de todos los estudiantes en el aula para evaluar la apropiación de los contenidos curriculares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	108	27.8	27.8	27.8
	B	178	45.9	45.9	73.7

C	63	16.2	16.2	89.9
D	34	8.8	8.8	98.7
E	5	1.3	1.3	100.0
Total	388	100.0	100.0	

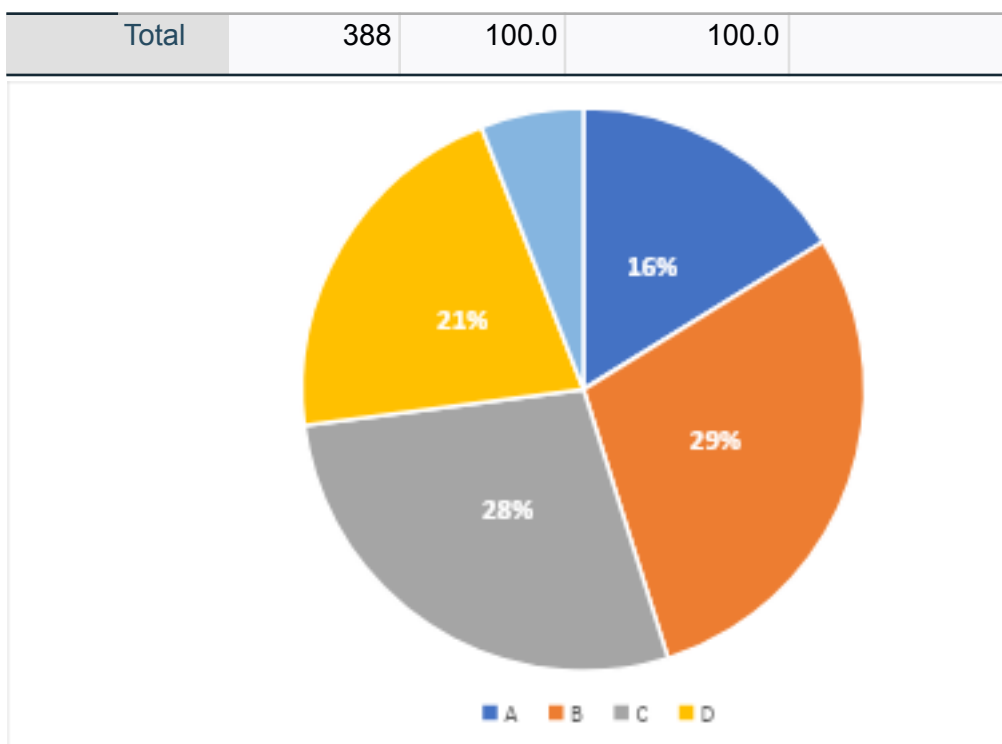


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.29. La planta docente se capacita permanentemente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	63	16.2	16.2	16.2
	B	112	28.9	28.9	45.1
	C	108	27.8	27.8	72.9
	D	82	21.1	21.1	94.1
	E	23	5.9	5.9	100.0

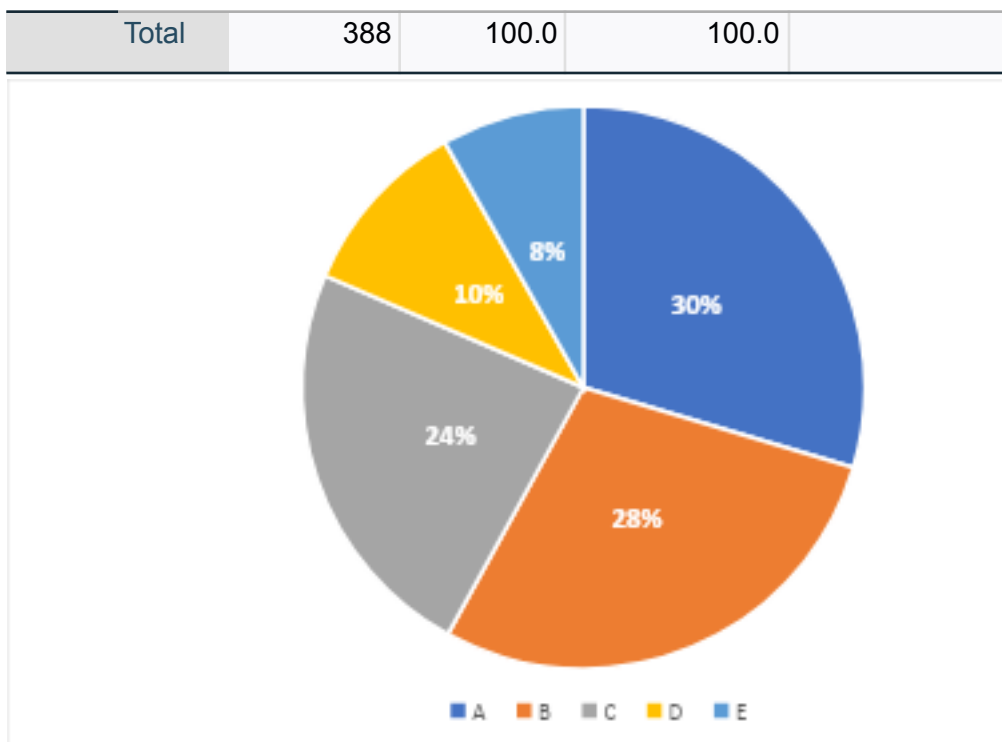


IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.30.El colectivo docente considera que los alumnos con discapacidad pueden realizar estudios universitarios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	115	29.6	29.6	29.6
	B	110	28.4	28.4	58.0
	C	91	23.5	23.5	81.4
	D	40	10.3	10.3	91.8
	E	32	8.2	8.2	100.0



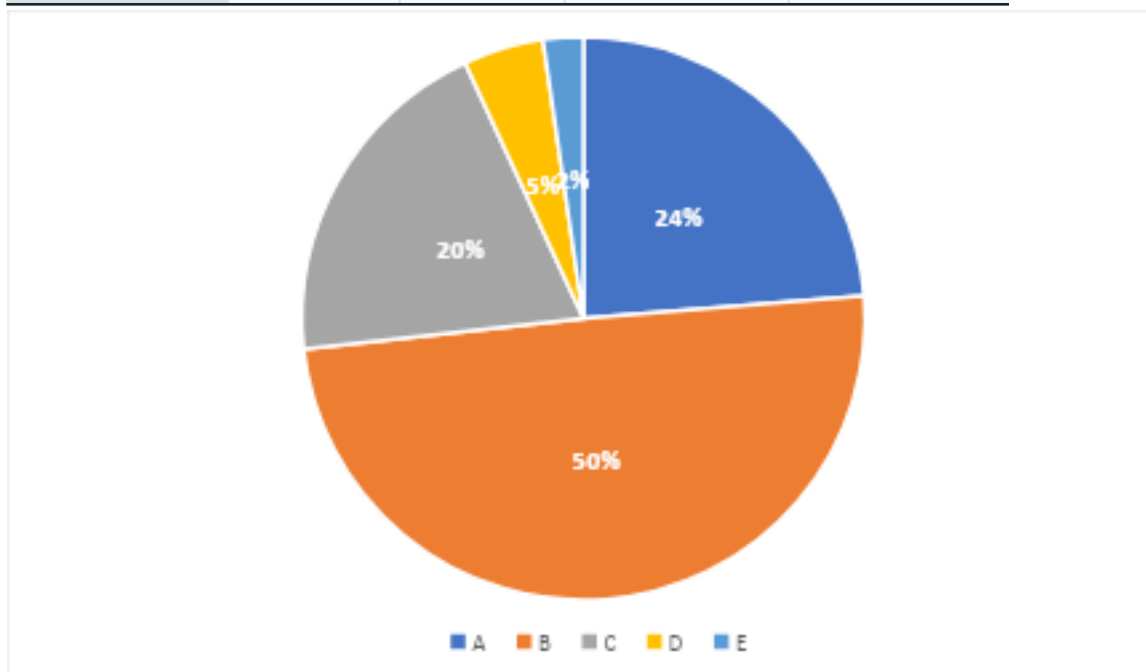
IV. Dimensiones

Dimensión C) Desarrollar Prácticas inclusivas

IV.31. El docente realiza adecuaciones metodológicas en su asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	92	23.7	23.7	23.7
	B	192	49.5	49.5	73.2

C	77	19.8	19.8	93.0
D	18	4.6	4.6	97.7
E	9	2.3	2.3	100.0
Total	388	100.0	100.0	



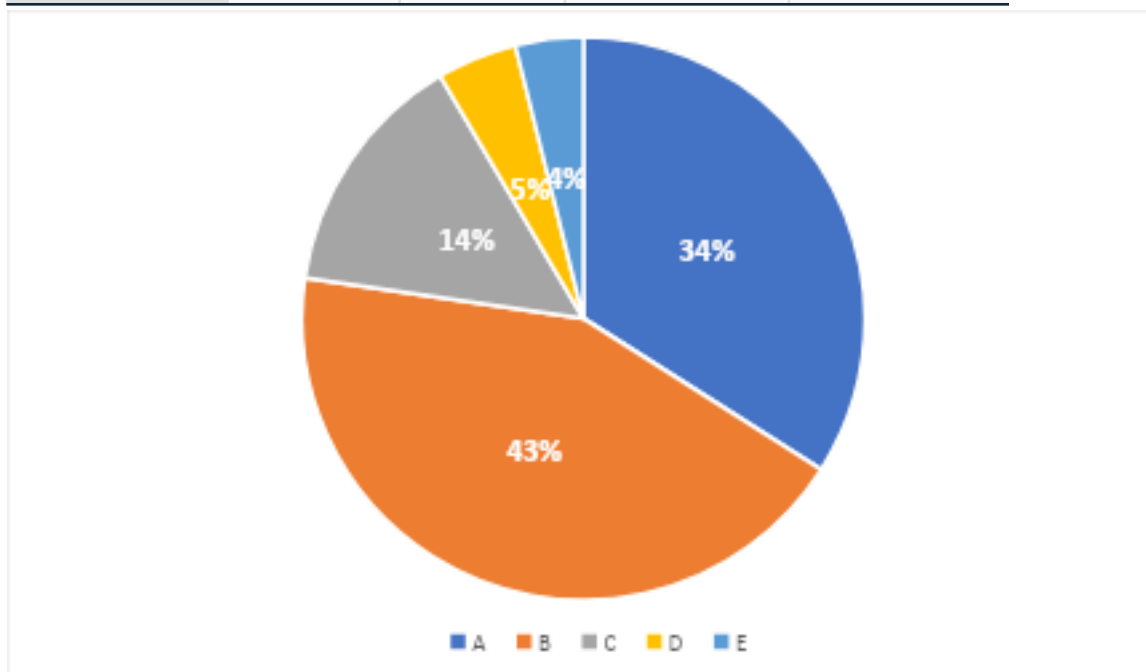
IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.32. Inclusión y equidad son principios generales que rigen todas las políticas, planes y prácticas educativas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	132	34.0	34.0	34.0
	B	168	43.3	43.3	77.3

C	55	14.2	14.2	91.5
D	18	4.6	4.6	96.1
E	15	3.9	3.9	100.0
Total	388	100.0	100.0	

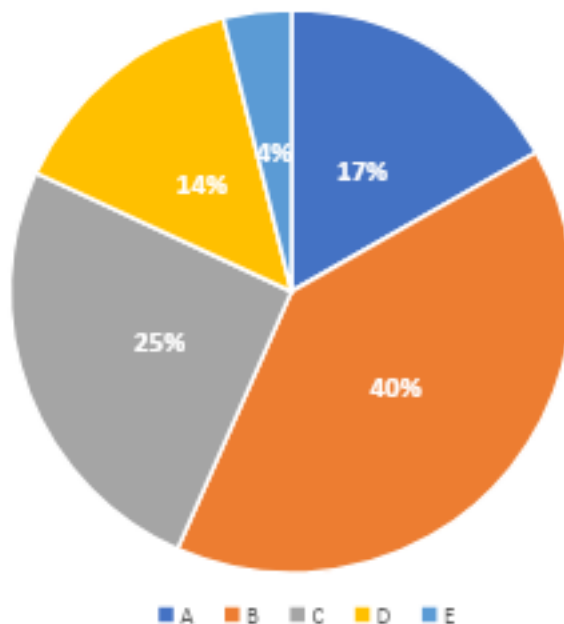


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.33. Los planes y programas de estudio y la evaluación están diseñadas para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	65	16.8	16.8	16.8
	B	155	39.9	39.9	56.7
	C	98	25.3	25.3	82.0
	D	55	14.2	14.2	96.1
	E	15	3.9	3.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



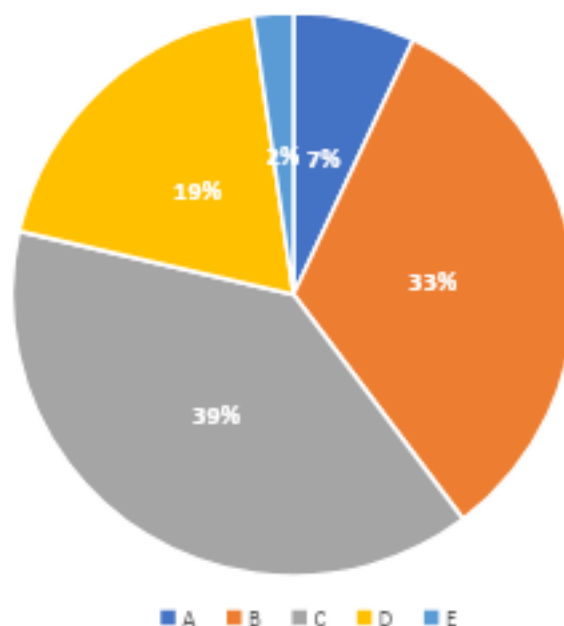
IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.34. Los actores educativos, los y las estudiantes, así como sus familias entienden y apoyan los objetivos de la política nacional para

promover la inclusión y la equidad en la educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	27	7.0	7.0	7.0
	B	127	32.7	32.7	39.7
	C	151	38.9	38.9	78.6
	D	74	19.1	19.1	97.7
	E	9	2.3	2.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



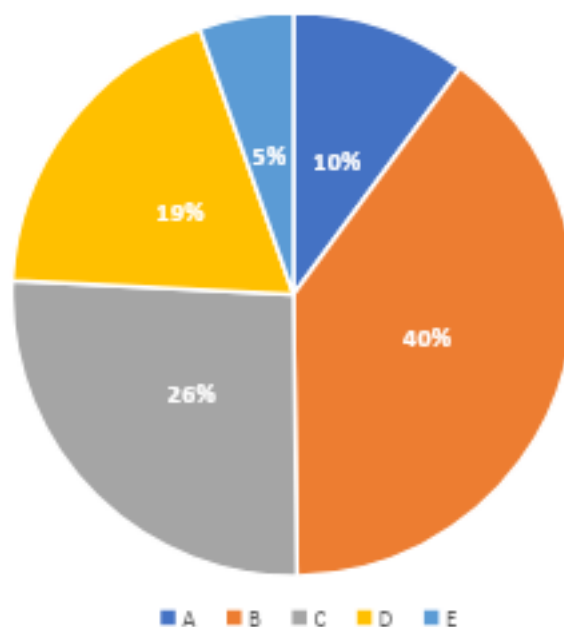
IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.35.Existen procedimientos para supervisar la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes en el sistema educativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	A	39	10.1	10.1	10.1
	B	154	39.7	39.7	49.7
	C	101	26.0	26.0	75.8
	D	73	18.8	18.8	94.6
	E	21	5.4	5.4	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



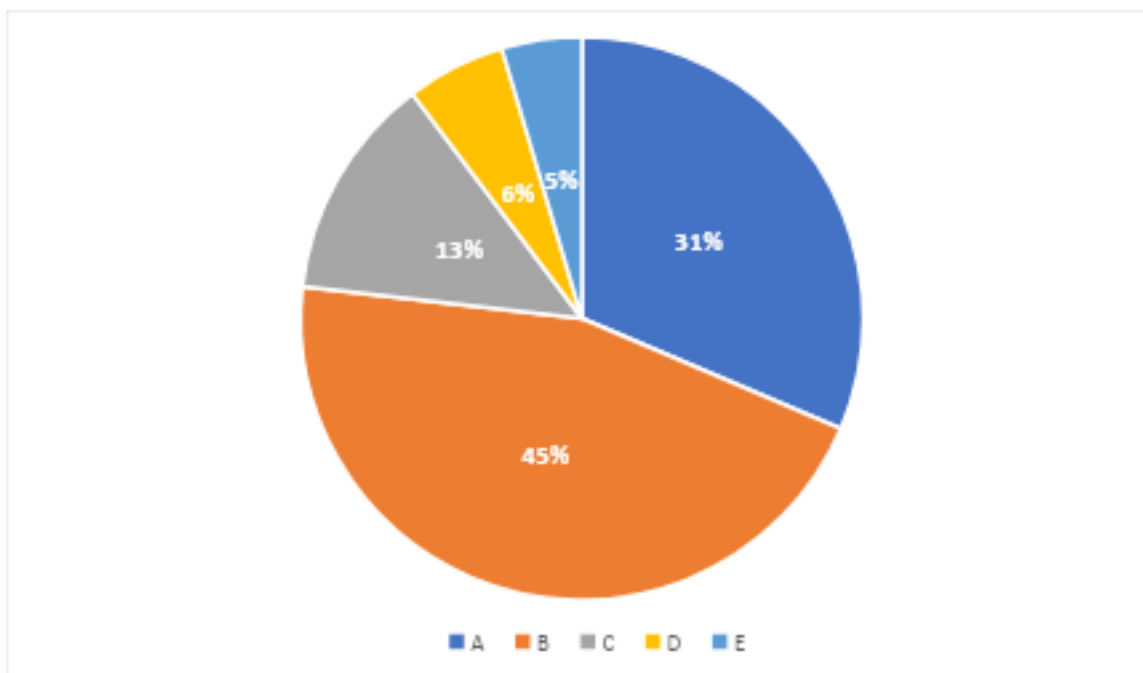
IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.36. Los documentos importantes de política educativa nacional hacen fuerte hincapié en la inclusión y la equidad

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	A	122	31.4	31.4	31.4
	B	176	45.4	45.4	76.8
	C	50	12.9	12.9	89.7
	D	22	5.7	5.7	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



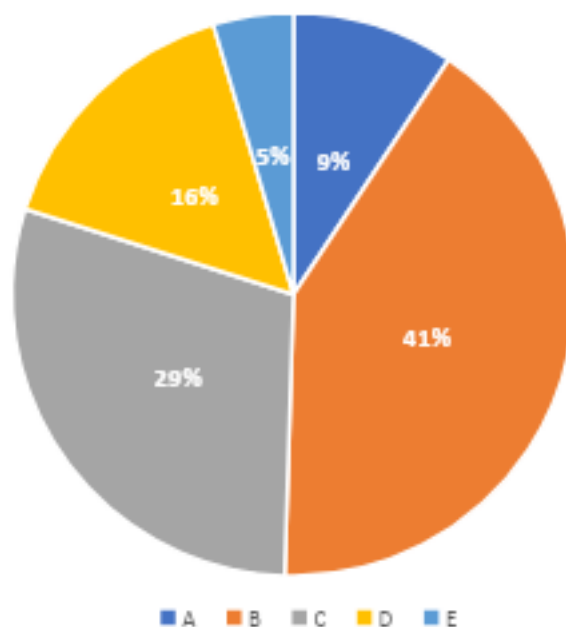
IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.37.Las personas servidoras públicas que conforman el sistema educativo y de escuela lideran la inclusión y equidad en educación.

Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	A	36	9.3	9.3	9.3
	B	160	41.2	41.2	50.5
	C	114	29.4	29.4	79.9
	D	60	15.5	15.5	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

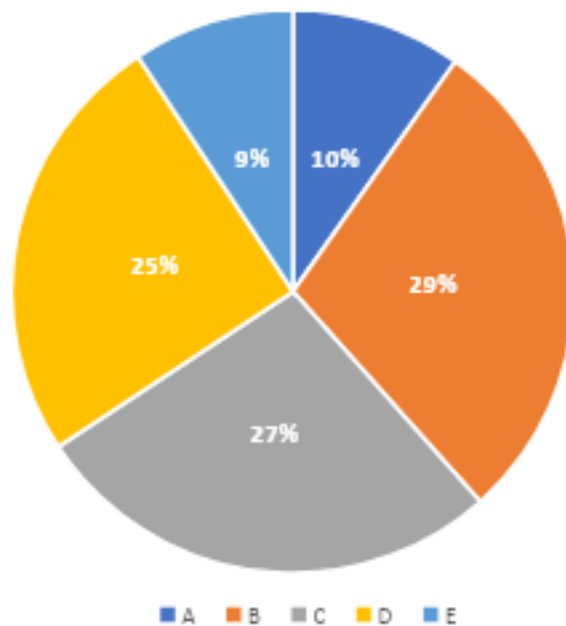


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.38. Existen políticas educativas para los y las estudiantes vulnerables en materia de presupuesto o dotación de materiales específicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	38	9.8	9.8	9.8
	B	111	28.6	28.6	38.4
	C	106	27.3	27.3	65.7
	D	97	25.0	25.0	90.7
	E	36	9.3	9.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

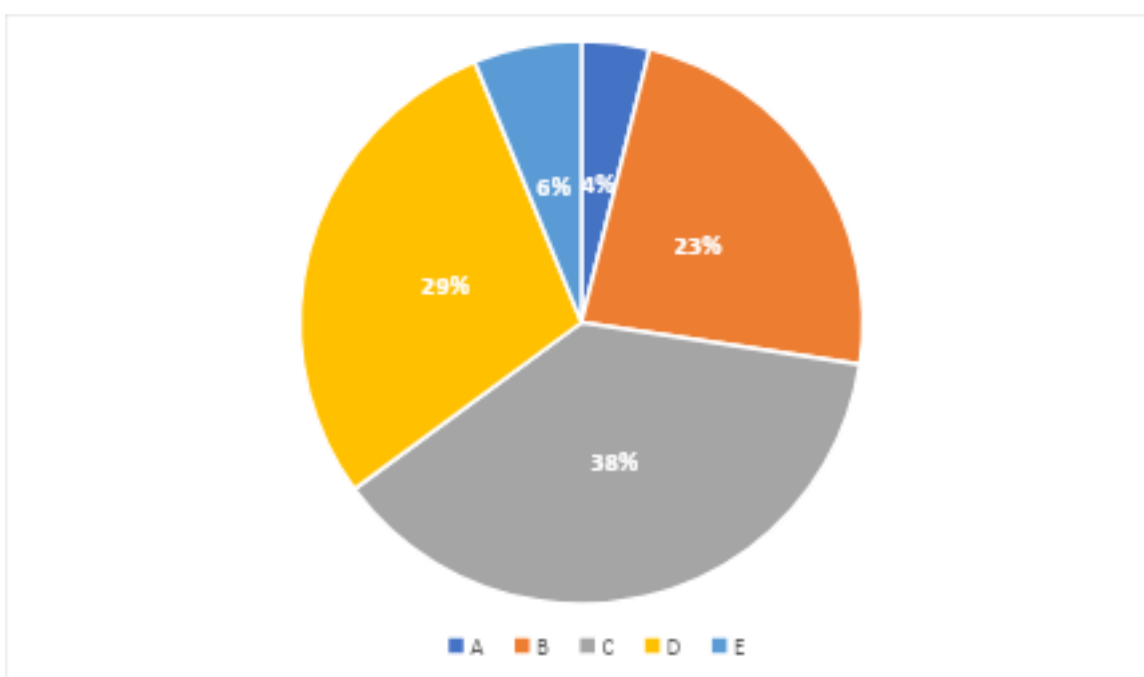


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.39.Todos los servicios e instituciones que trabajan con los y las estudiantes y sus familias trabajan juntos en la coordinación de las políticas y las prácticas educativas inclusivas y equitativas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	15	3.9	3.9	3.9
	B	91	23.5	23.5	27.3
	C	146	37.6	37.6	64.9
	D	112	28.9	28.9	93.8
	E	24	6.2	6.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

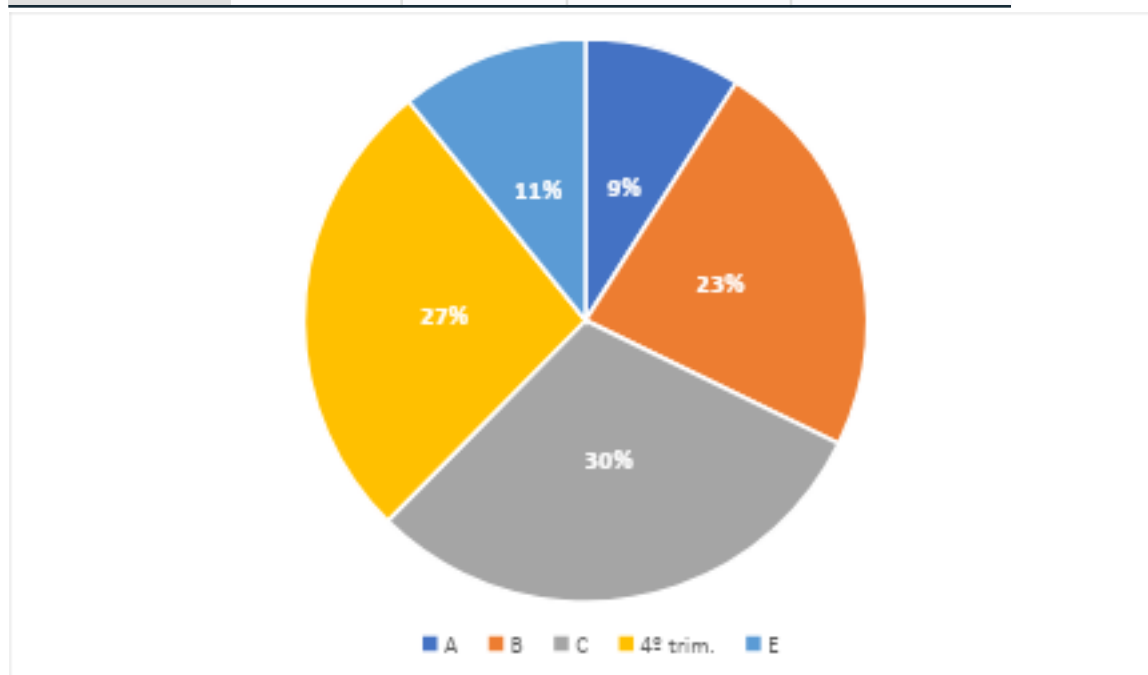


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.40. Los recursos, tanto humanos como financieros, se distribuyen en beneficio de los y las estudiantes potencialmente vulnerables.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	35	9.0	9.0	9.0
	B	90	23.2	23.2	32.2
	C	117	30.2	30.2	62.4
	D	104	26.8	26.8	89.2
	E	42	10.8	10.8	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

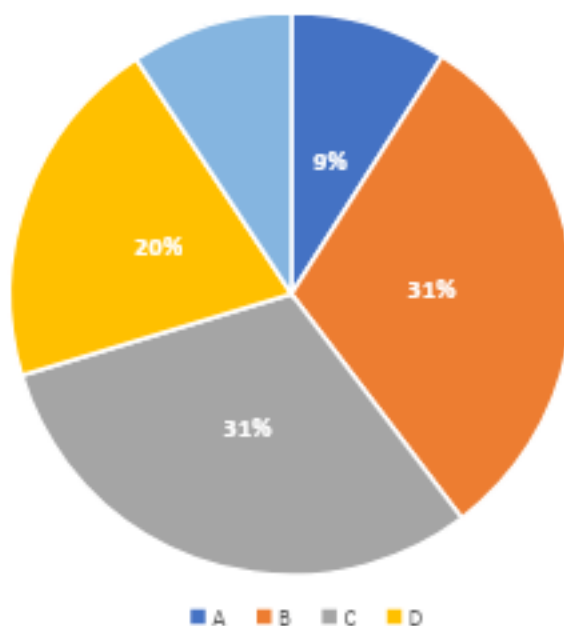


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.41. Existe claridad sobre la función de las instituciones responsables de la educación especial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	35	9.0	9.0	9.0
	B	119	30.7	30.7	39.7
	C	119	30.7	30.7	70.4
	D	79	20.4	20.4	90.7
	E	36	9.3	9.3	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

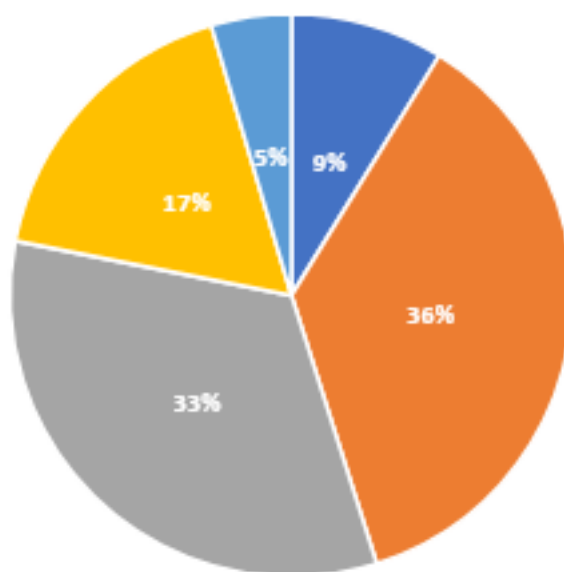


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.42.Las instituciones públicas o privadas de todos los niveles participan para los logros de todos los y las estudiantes de su comunidad local.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	34	8.8	8.8	8.8
	B	141	36.3	36.3	45.1
	C	128	33.0	33.0	78.1
	D	67	17.3	17.3	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



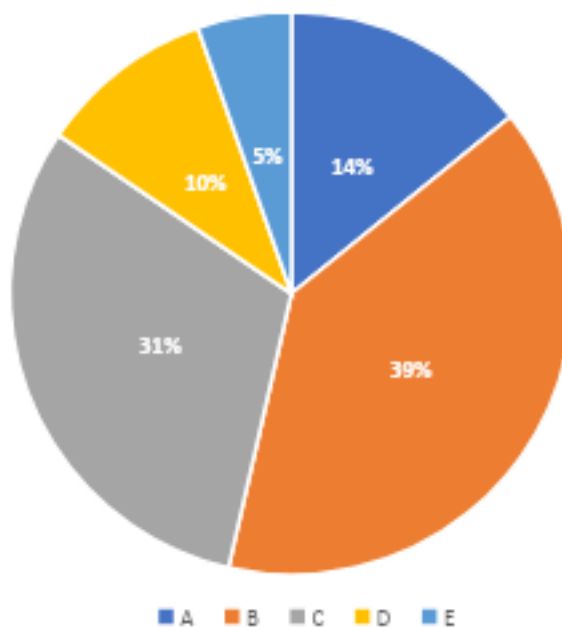
■ A ■ B ■ C ■ D ■ E

IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.43. Las escuelas y otros centros de aprendizaje prestan apoyo a los y las estudiantes que corren el riesgo de fracasar, ser marginados y excluidos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	55	14.2	14.2	14.2
	B	153	39.4	39.4	53.6
	C	120	30.9	30.9	84.5
	D	39	10.1	10.1	94.6
	E	21	5.4	5.4	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

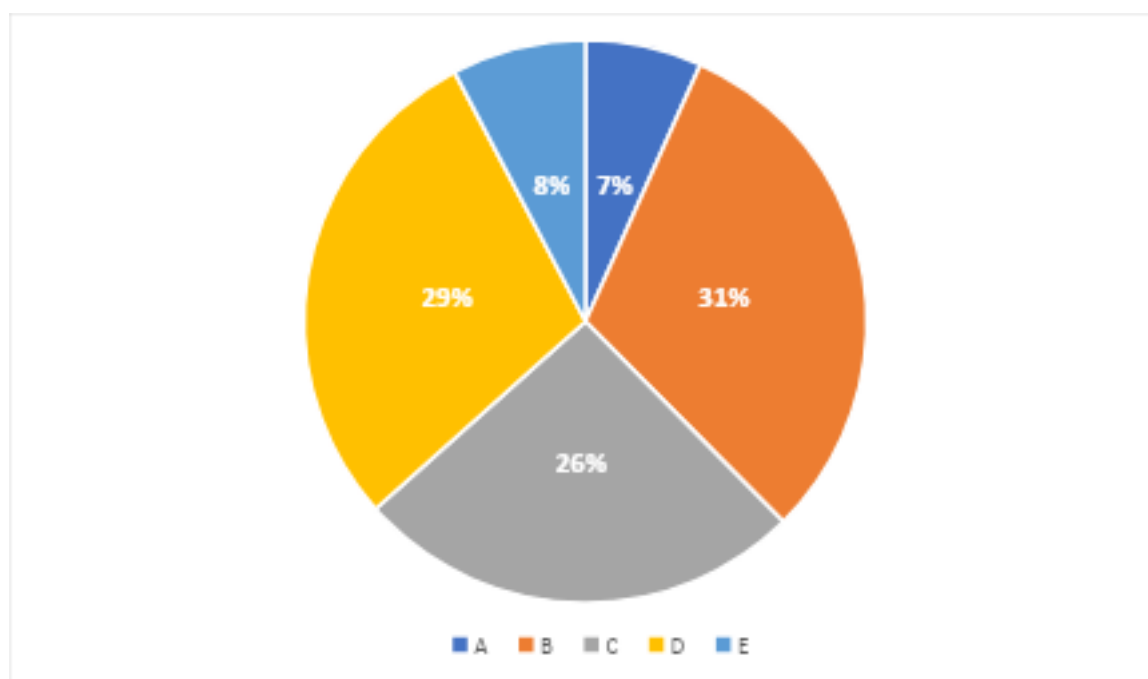


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.44. Los docentes y el personal de apoyo están preparados para responder a la diversidad de los y las estudiantes durante su formación inicial.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	26	6.7	6.7	6.7
	B	120	30.9	30.9	37.6
	C	100	25.8	25.8	63.4
	D	112	28.9	28.9	92.3
	E	30	7.7	7.7	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

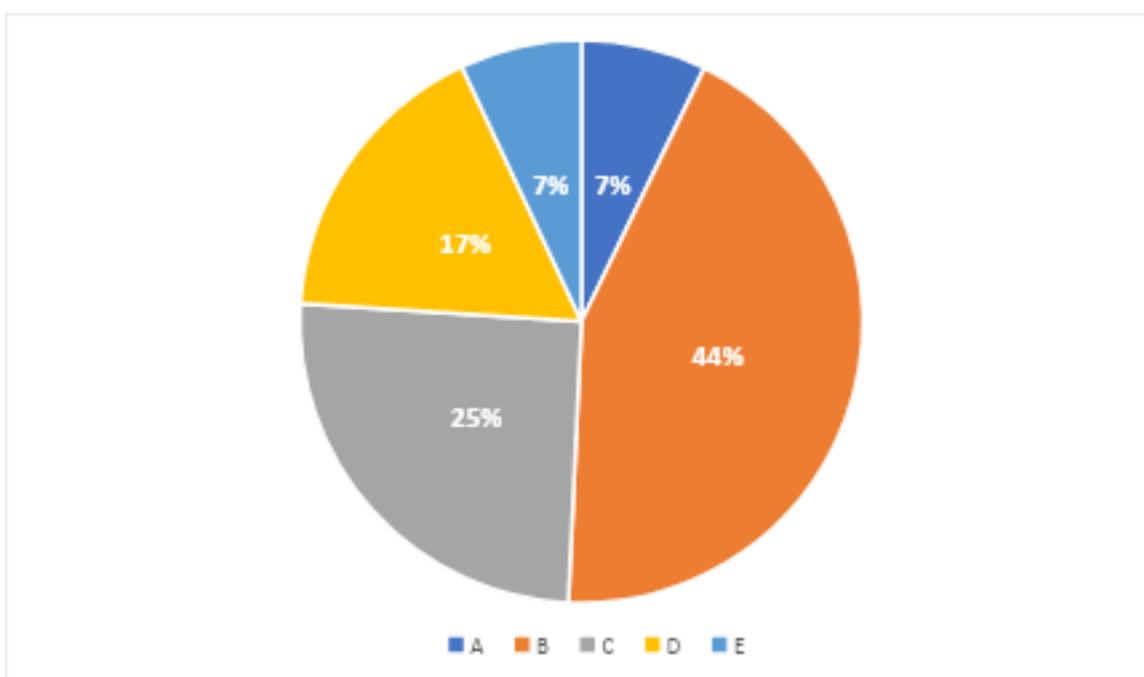


IV. Dimensiones

Dimensión D) Inclusión y equidad como proceso

IV.45. Los docentes y el personal de apoyo tienen la oportunidad de participar en el desarrollo profesional continua relativo a las prácticas inclusivas y equitativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	28	7.2	7.2	7.2
	B	169	43.6	43.6	50.8
	C	98	25.3	25.3	76.0
	D	66	17.0	17.0	93.0
	E	27	7.0	7.0	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

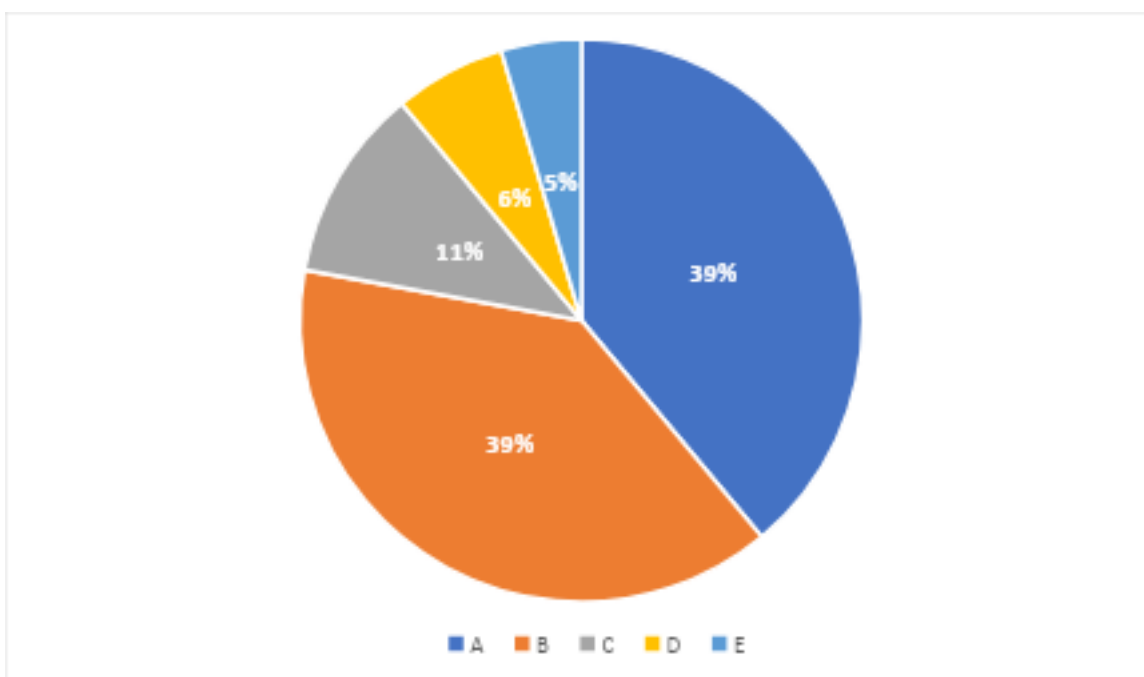


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.46 En la institución educativa se cuentan con criterios para la inclusión de todos los alumnos respecto al ingreso, permanencia, egreso y graduación de los y las estudiantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	151	38.9	38.9	38.9
	B	151	38.9	38.9	77.8
	C	43	11.1	11.1	88.9
	D	25	6.4	6.4	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

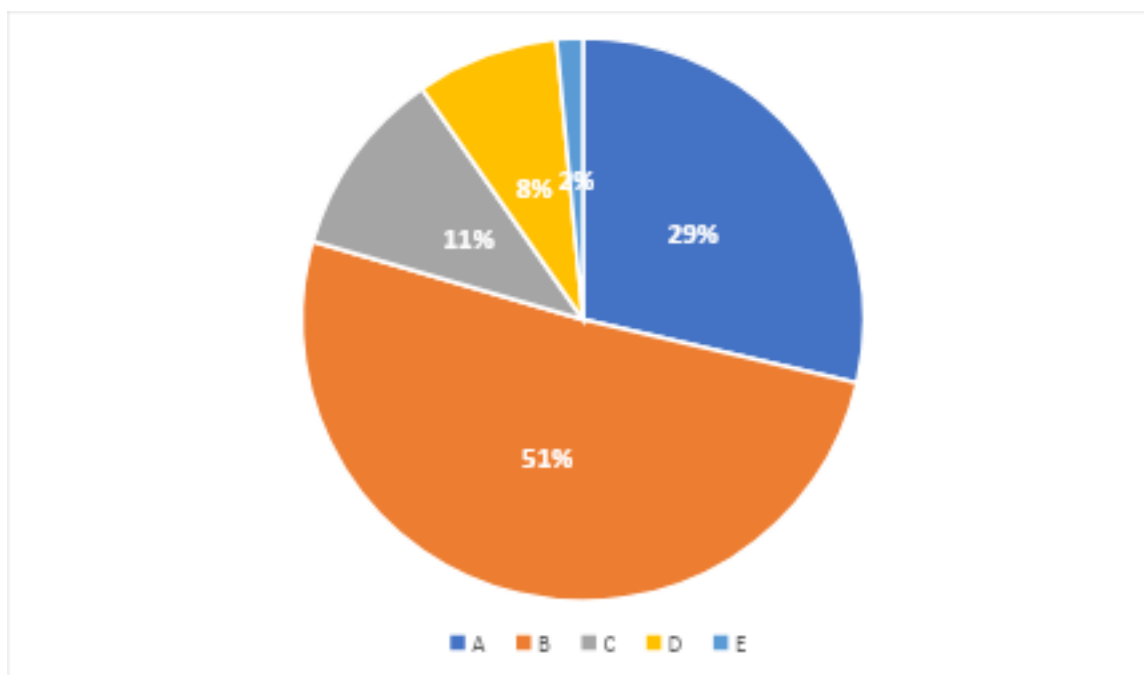


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.47. Se promueve la congruencia interna y los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, o planes de estudio de nivel y tipo educativo para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	111	28.6	28.6	28.6
	B	197	50.8	50.8	79.4
	C	42	10.8	10.8	90.2
	D	32	8.2	8.2	98.5
	E	6	1.5	1.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

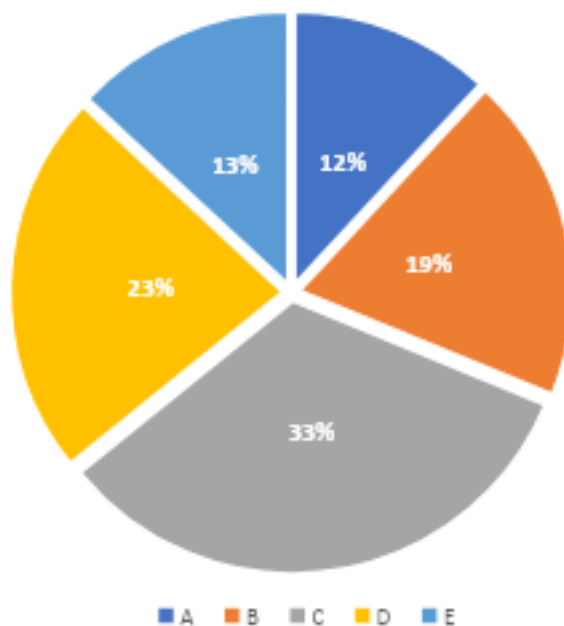


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.48. La política educativa actual favorece las condiciones para que la gestión directiva para la obtención de recursos académicos, materiales y humanos para coadyuvar a la educación inclusiva.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	46	11.9	11.9	11.9
	B	75	19.3	19.3	31.2
	C	128	33.0	33.0	64.2
	D	88	22.7	22.7	86.9
	E	51	13.1	13.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

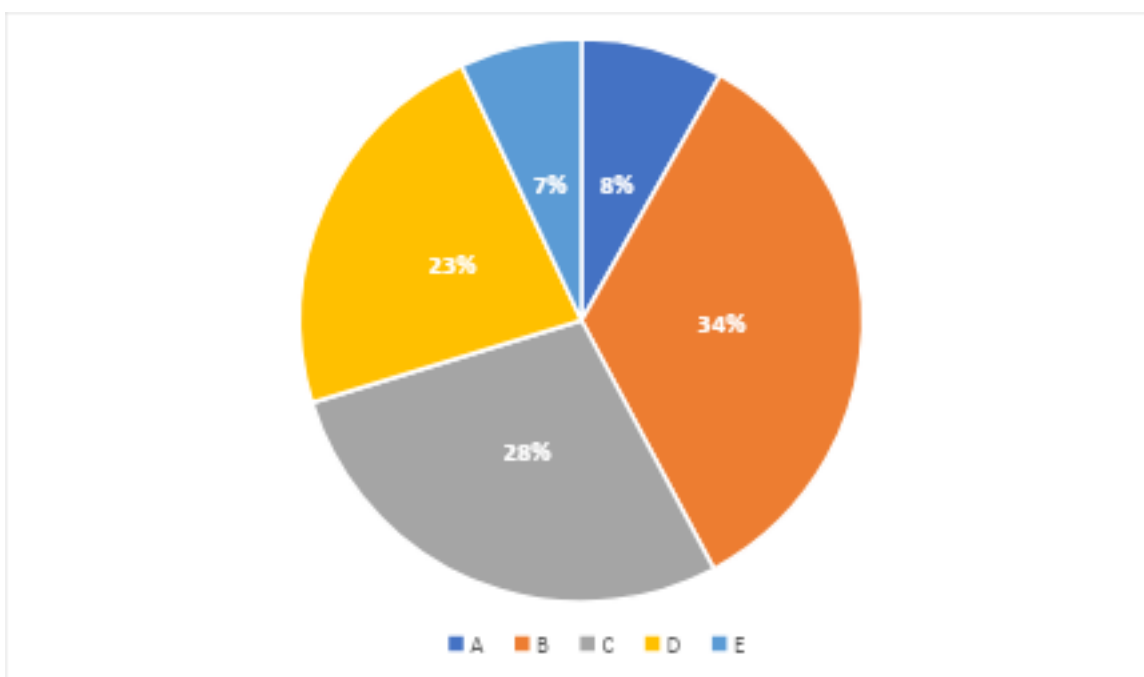


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.49. Las políticas educativas de formación continua establecen mecanismos de capacitación para fortalecer el perfil académico de las y los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	32	8.2	8.2	8.2
	B	132	34.0	34.0	42.3
	C	109	28.1	28.1	70.4
	D	88	22.7	22.7	93.0
	E	27	7.0	7.0	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

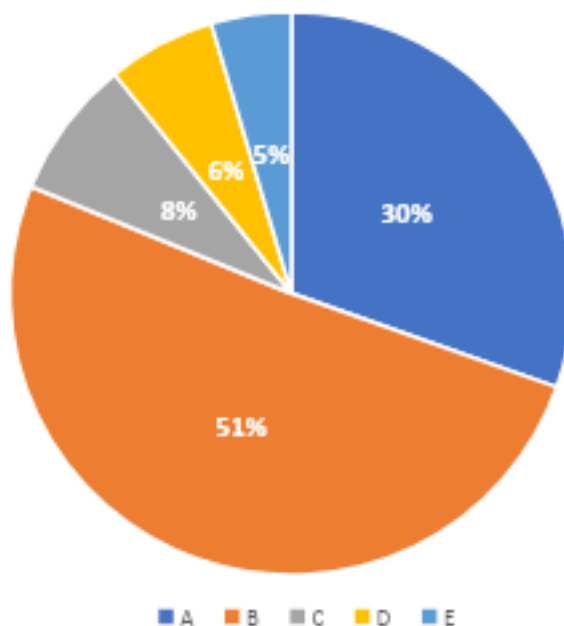


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.50.En la institución se implementa el programa analítico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	118	30.4	30.4	30.4
	B	197	50.8	50.8	81.2
	C	31	8.0	8.0	89.2
	D	24	6.2	6.2	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

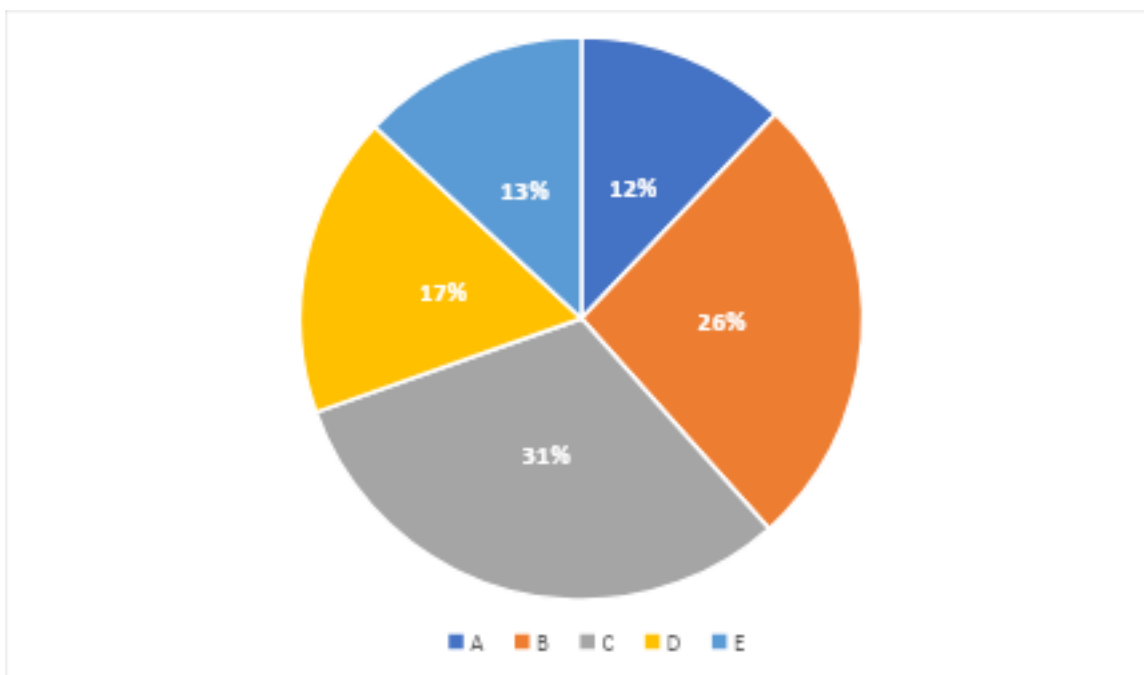


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.51. El modelo de planeación de su centro educativo es diferente al programa analítico

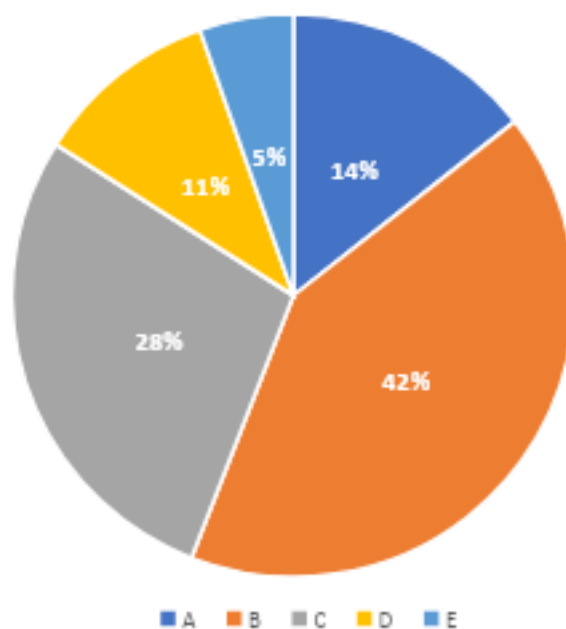
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	47	12.1	12.1	12.1
	B	102	26.3	26.3	38.4
	C	121	31.2	31.2	69.6
	D	67	17.3	17.3	86.9
	E	51	13.1	13.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



IV. Dimensiones
Dimensión E) Gestión

IV. 52.El modelo educativo es mandatorio de la SEP , recomienda replantear si la Misión y Visión de la institución se alinean al modelo educativo actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	56	14.4	14.4	14.4
	B	161	41.5	41.5	55.9
	C	109	28.1	28.1	84.0
	D	41	10.6	10.6	94.6
	E	21	5.4	5.4	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

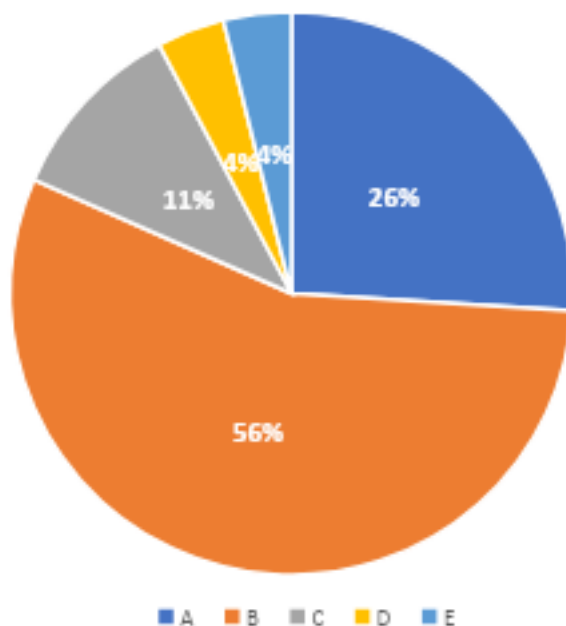


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.53. Se aplican los ajustes razonables en las fases del diseño curricular, para asegurar los aprendizajes y la evaluación de todos los y las estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	101	26.0	26.0	26.0
	B	216	55.7	55.7	81.7
	C	41	10.6	10.6	92.3
	D	15	3.9	3.9	96.1
	E	15	3.9	3.9	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

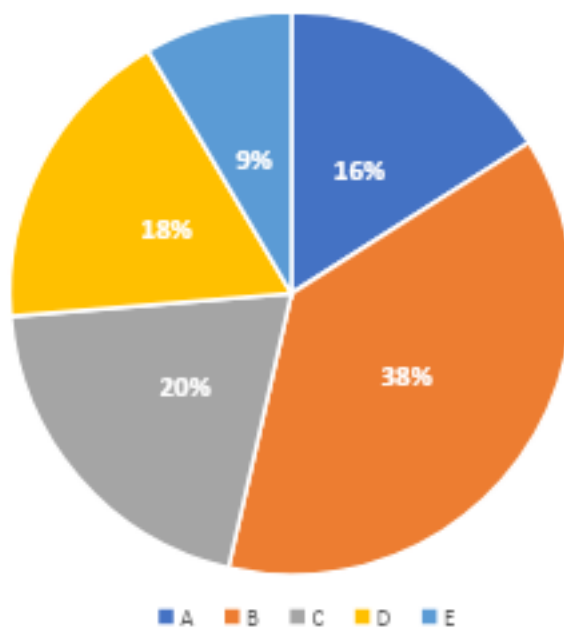


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.54. La política educativa actual favorece la gestión directiva para garantizar los procesos de aprendizaje con igualdad de oportunidades y de acuerdo a las características de los y las estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	62	16.0	16.0	16.0
	B	146	37.6	37.6	53.6
	C	78	20.1	20.1	73.7
	D	69	17.8	17.8	91.5
	E	33	8.5	8.5	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

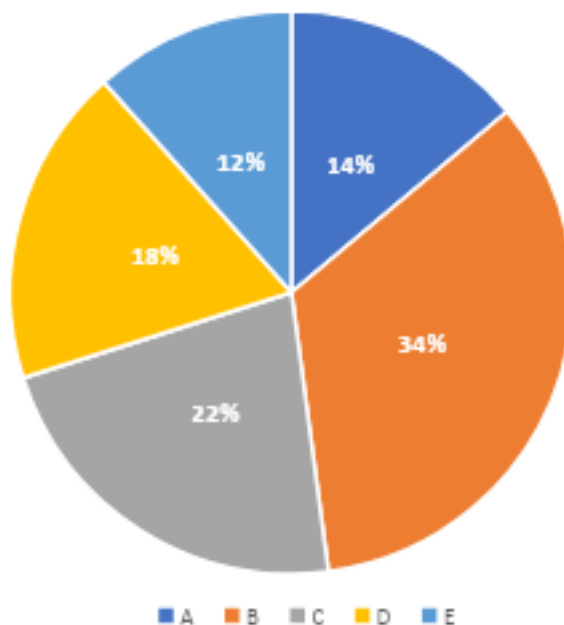


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.55. La institución cuenta con programa de asesoría y orientación para su centro educativo respecto a los alumnos con ajustes razonables y en general población vulnerable para su atención educativa y su evaluación tomando como referencia al currículo oficial

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	54	13.9	13.9	13.9
	B	132	34.0	34.0	47.9
	C	86	22.2	22.2	70.1
	D	71	18.3	18.3	88.4
	E	45	11.6	11.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

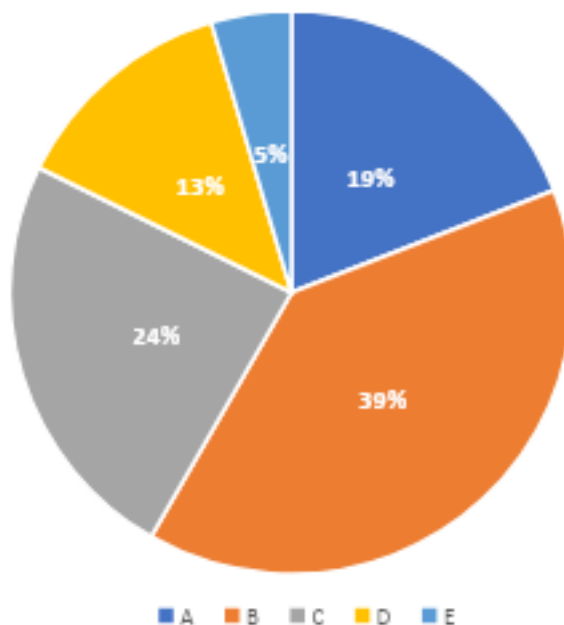


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.56. Las atribuciones de la Dirección y Subdirección permiten identificar, atender y dar respuesta a las necesidades del centro educativo, mediante la planeación, políticas, objetivos y metas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	74	19.1	19.1	19.1
	B	152	39.2	39.2	58.2
	C	93	24.0	24.0	82.2
	D	51	13.1	13.1	95.4
	E	18	4.6	4.6	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

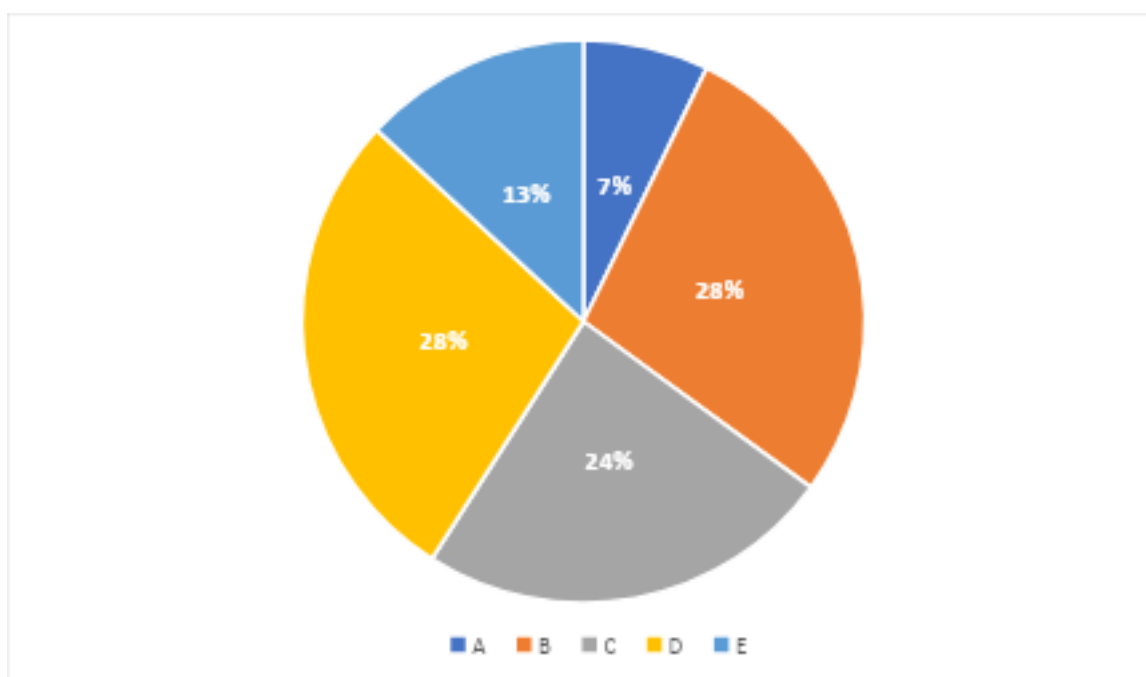


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.57. El sistema educativo promueve la difusión de casos de éxito sobre educación inclusiva reportados por los directivos de centro educativo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	28	7.2	7.2	7.2
	B	108	27.8	27.8	35.1
	C	93	24.0	24.0	59.0
	D	108	27.8	27.8	86.9
	E	51	13.1	13.1	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

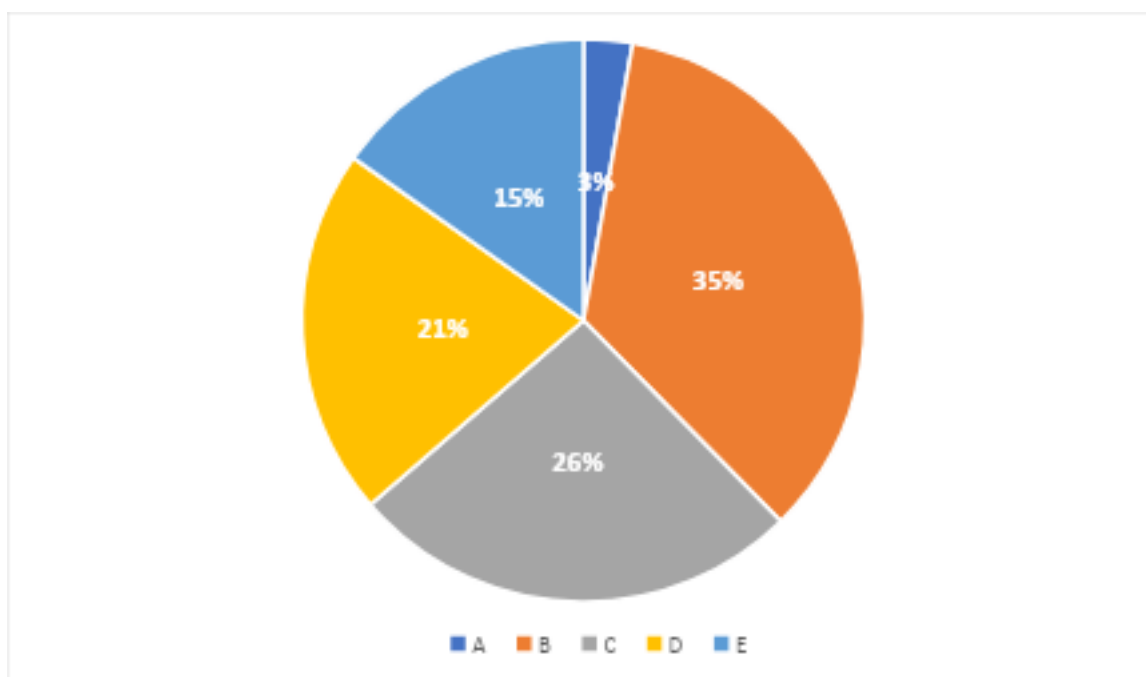


IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.58. La aplicación de las políticas institucionales asegura la distribución adecuada de la planta física y humana, el edificio y las instalaciones y recursos materiales para favorecer condiciones pertinentes acorde a las características de todos los y las estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	11	2.8	2.8	2.8
	B	135	34.8	34.8	37.6
	C	101	26.0	26.0	63.7
	D	82	21.1	21.1	84.8
	E	59	15.2	15.2	100.0
	Total	388	100.0	100.0	



IV. Dimensiones

Dimensión E) Gestión

IV.59. La gestión escolar incluye la realización de convenios interinstitucionales para impulsar la contratación laboral de las y los estudiantes con discapacidad con el sector productivo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A	22	5.7	5.7	5.7
	B	87	22.4	22.4	28.1
	C	105	27.1	27.1	55.2
	D	86	22.2	22.2	77.3
	E	88	22.7	22.7	100.0
	Total	388	100.0	100.0	

