

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA  
CALIFORNIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA CON  
DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**TRABAJO TERMINAL  
PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA**

**YARELI ALEXANDRA BALTIERRA ROJAS**

**DIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL  
DRA. ERIKA PAOLA REYES PIÑUELAS**

**CODIRECTORA DE TRABAJO TERMINAL  
DRA. ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ**

**Mexicali, B.C. julio de 2023**

## **Constancia de aprobación**

## **Dedicatoria**

A mi hija, mi más grande amor y la persona más importante en mi vida.

A mis papás, por su apoyo incondicional y ser mi motivación en cada proyecto y finalmente a mis hermanos, cuñada y sobrinas por acompañarme en los diferentes trayectos y compartir momentos inigualables.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Erika Reyes y Alma Ramírez mis directoras por estar presente en cada momento durante estos dos años, por enseñarme con su ejemplo; dedicación, paciencia, ética y sobre todo inspirarme a ser mejor persona y profesional. Sin duda me llevo aprendizajes invaluableles.

A mis lectoras Lili y Pilar, por sus valiosas aportaciones a este proyecto y sobre todo compartirme sus conocimientos y experiencia. A cada uno de los docentes a lo largo de la maestría, especialmente aquellos que desde su práctica logran ser de impacto y fomentan el crecimiento personal y profesional en todos sus estudiantes.

Anahí y José por enseñarme cada día a amar mi profesión y mostrarme que el docente no ve discapacidades sino un abanico de posibilidades.

Irving por ser mi compañía, compartir metas y sobre todo llegar a sumar inspiración, admiración y amor incondicional.

Melissa la persona que conocí en este proceso y que se convirtió en una gran amiga y ejemplo de trabajo, compromiso y dedicación. Sin darnos cuenta trascendimos a viajes, risas, comidas, secretos, complicidad y sobre todo crecimiento.

Finalmente, Antonio y Martin por su amistad y compañía.

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo proponer un proyecto de intervención educativa para fortalecer las prácticas inclusivas del profesorado en una institución pública de educación media superior en la ciudad de Mexicali, Baja California. El diagnóstico aborda una metodología mixta; en la fase cuantitativa se aplicó el cuestionario para la evaluación de las competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) de Mena y García (2017). Por otro lado, en fase cualitativa se revisaron las perspectivas, reconocimiento y acciones en torno a la diversidad del alumnado por parte de las y los docentes. Para ello, se llevaron a cabo siete entrevistas semiestructuradas a los agentes educativos de la institución. Los resultados indican una nula formación en las prácticas inclusivas en el profesorado, evidenciadas en la falta de estrategias pedagógicas para atender la diversidad en el aula, desde su identificación hasta la gestión del curriculum. Respecto a la intervención, tiene como objetivo establecer un plan de acción para mejorar la inclusión educativa desde las prácticas docentes institución partiendo de la reflexión del profesorado con la finalidad de identificar y proponer aquellas estrategias que desde el aula promuevan dinámicas de participación y disminución de barreras para el aprendizaje del estudiantado. Se concluye que promover la reflexión desde la propia práctica docente, diversifica las estrategias de atención dentro del aula, además de facilitar la participación y colaboración entre el profesorado. Finalmente, el taller también permitió ampliar la visión del docente respecto a la inclusión y las barreras que dificultan el acceso a los estudiantes a las mismas oportunidades de aprendizaje.

## Tabla de contenido

Constancia de aprobación.....	2
Dedicatoria.....	3
Agradecimientos.....	4
Resumen.....	5
Introducción.....	10
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	12
1. Antecedentes.....	12
a) Elementos teóricos y Conceptualización.....	12
1.1 Dimensiones conceptuales de la inclusión educativa.....	13
1.2 La inclusión como reconocimiento a la diversidad y la participación.....	14
1.3 La inclusión como derecho humano.....	15
1.4 La inclusión como proceso de excelencia educativa.....	16
1.5 Características de la inclusión educativa.....	17
1.5.1 Organización del aula.....	18
1.5.2 Procesos educativos colaborativos.....	19
1.5.3 Atención a la diversidad.....	21
1.5.4 Flexibilidad curricular.....	21
1.6 Prácticas docentes inclusivas.....	22
1.7 Identificación de las barreras para el logro de la inclusión.....	23
b) Estado del arte.....	24
c) Marco normativo/jurídico.....	27
2. Diagnóstico educativo.....	30
a) Definición de la problemática nodal.....	30
b) Objetivos.....	31

c) Preguntas de investigación .....	31
d) Justificación.....	32
Capítulo II. Diseño metodológico.....	34
Del Diagnóstico Educativo.....	34
1. Diagnóstico cuantitativo.....	34
a) Descripción del escenario.....	35
b) Participantes.....	36
c) Técnicas de recolección de datos.....	37
d) Procedimiento.....	39
e) Análisis de datos cuantitativos.....	39
Conclusiones del diagnóstico cuantitativo.....	43
2. Diagnóstico cualitativo.....	43
a) Participantes .....	44
b) Técnicas de recolección de datos.....	44
c) Procedimiento.....	45
d) Análisis de datos cualitativos.....	46
Conclusiones del diagnóstico cualitativo.....	48
Capítulo III: Diseño de intervención educativa.....	62
1. Delimitación de los participantes de la intervención.....	62
2. Propuesta de intervención.....	62
a) Objetivos de la propuesta de intervención.....	64
b) Planificación de la intervención (enfoques, cronograma) .....	64
Capítulo IV: Intervención educativa.....	69
1. Especificación de los cambios efectuados durante la aplicación.....	69
2. Narración cronológica del proceso de aplicación.....	69

Capítulo V: Evaluación de la intervención.....	75
1. Resultados de la intervención.....	75
Capítulo VI: Conclusiones.....	79
1. Limitaciones.....	81
2. Propuesta de mejora para la unidad receptora.....	81
Referencias.....	83
Anexos.....	92

## Lista de tablas

Tabla 1. Diferentes modalidades de agrupación del alumnado definidas a partir de los resultados de la investigación INCLUD-ED.....	19
Tabla 2. Edad de los docentes.....	36
Tabla 3 Formación de los docentes .....	37
Tabla 4 Criterios para la validación de contenido CECPAD.....	38
Tabla 5 Competencias académicas .....	39
Tabla 6 Competencias didácticas.....	40
Tabla 7 Competencias organizativas .....	41
Tabla 8 Competencias comunicativas.....	41
Tabla 9 Competencias integradoras.....	42
Tabla 10 Competencias evaluadoras.....	43
Tabla 11 Relación entre categorías .....	47
Tabla 12 Contenido temático de las fases del programa de intervención .....	65
Tabla 13 Cronograma de actividades y evidencias de la intervención.....	68
Tabla 14 Niveles de reflexión en el taller.....	77

## **Introducción**

Dentro de la formación del profesorado surgen nuevos desafíos para planear, conducir y evaluar aprendizajes en contextos de diversidad, destacando la necesidad de una preparación docente que le posibilite convertirse en un facilitador dentro del proceso educativo. Por lo tanto, resultan indispensables el conocimiento sobre inclusión y el desarrollo de prácticas educativas transformadoras donde el alumnado no solo se integre, sino que logre los propósitos de aprendizaje esperados. Por lo tanto, deben considerarse todos los principios y características de la inclusión educativa para evitar que las desigualdades sociales aumenten o se profundicen dentro de los espacios educativos (Echeita y Duk, 2008).

Dada la situación actual del profesorado en reconocimiento de la diversidad, se realiza el presente estudio con el objetivo de comprender el estado de las prácticas inclusivas en una institución de educación media superior en la ciudad de Mexicali, Baja California, con base en la caracterización de los problemas cotidianos a los que se enfrentan las y los docentes relacionados con las barreras que dificultan el aprendizaje e impiden la participación del alumnado con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención que promueva la adopción de estrategias inclusivas por parte del profesorado.

A continuación, se describe de manera general en los siguientes párrafos el contenido de los apartados que componen este documento; el capítulo I corresponde al planteamiento del problema donde se aborda el sustento teórico, el estado del arte, marco normativo, además, se realiza el diagnóstico definido por la problemática nodal, objetivos, preguntas de investigación y la justificación del estudio

. En el capítulo II se hace referencia al diseño metodológico exponiendo el tipo de estudio, participantes, técnicas de recolección y de ingreso a campo, así como el

análisis de los datos obtenidos. El capítulo III define y explica el diseño de intervención educativa conformado por la delimitación de los participantes, planificación y cronograma de actividades.

En los capítulos siguientes IV y V se realiza la narración del proceso de aplicación, así como los resultados de evaluación de la misma. El capítulo VI presenta la discusión y conclusiones del proyecto y finalmente se muestran las referencias y anexos utilizadas en el desarrollo del proyecto de intervención.

## **Capítulo 1. Planteamiento del problema**

El propósito de este capítulo es explicar y justificar el problema educativo en el que se centra el presente estudio. El apartado se divide en dos secciones: la primera se enfoca en la fundamentación conceptual de la inclusión educativa, además se define el estado del arte donde se presentan experiencias internacionales y nacionales del tema de estudio, a fin de contextualizar sobre la evolución que ha presentado la inclusión en educación media superior.

Asimismo, se describe el marco normativo/ jurídico que permite sustentar el desarrollo del proyecto basado en políticas públicas y derechos. La segunda sección se conforma del diagnóstico educativo, objetivo general y específicos, preguntas de investigación y la justificación que señala la importancia de visibilizar y atender la problemática educativa.

### **1. Antecedentes**

En las prácticas educativas, el profesorado es un agente fundamental, en tanto que representa uno de los elementos que hacen posible una educación incluyente. Este es el encargado de desarrollar acciones en el aula para lograr un proceso educativo de calidad en el estudiantado y contribuir a una formación integral. Así, la educación inclusiva constituye un enfoque que refuerza la formación y crecimiento de una sociedad, posibilitando el acceso y la continuidad de los procesos educativos para todas las personas. Específicamente la Educación Media Superior (EMS), considera los niveles de bachillerato, de profesional técnico bachiller y los equivalentes a este.

#### **a) Elementos teóricos y conceptualización**

## **1.1 Dimensiones conceptuales de la inclusión educativa**

La inclusión refiere al proceso de respuesta ante la diversidad, así como la garantía del éxito en los procesos educativos, proporcionando las oportunidades de acceso a una educación de calidad a todas las personas, eliminando las barreras para el aprendizaje que se puedan presentar dentro del aula (Duk y Murillo, 2018; Echeita y Ainscow, 2011). En este sentido, el enfoque inclusivo en la educación busca la reestructuración de políticas, culturas y prácticas dentro de las instituciones para promover el aprendizaje de todos los estudiantes y la participación de la comunidad escolar en beneficio de las personas en condiciones de mayor desigualdad o en riesgo de exclusión (Flores et al., 2017).

Tal como menciona Muntaner et al. (2014) la inclusión prevé un cambio en el área educativa que afecta de forma directa al estudiantado con dos objetivos principales, por un lado, conseguir el éxito de todos mediante su participación y permanencia en los procesos de aprendizaje y, por otro, enfrentar cualquier situación de exclusión dentro del aula o riesgo de discriminación.

Así pues, incluir significa que aquellos que no han sido tomados en cuenta participen en los procesos educativos, lo cual implica más allá de estar presente en el aula. Dicha implicación visibiliza el ser reconocido y considerado en la toma de decisiones, una valoración justa de los aprendizajes de cada estudiante independientemente de las características individuales del mismo, dejando claro que la inclusión no se refiere únicamente a los estudiantes con alguna condición especial, sino que atañe a toda la diversidad dentro de un grupo (Duk y Murillo, 2018).

Por lo tanto, la educación inclusiva fomenta una educación eficaz e integral, donde los centros educativos atienden las necesidades del alumnado, independientemente de las características particulares de los mismos, permitiendo

ampliar las oportunidades de acceso al aprendizaje dentro del grupo (Arnaiz,2002; Parra, 2011). Abordar la diversidad en el aula, permite asumir y validar que cada estudiante posee características propias y únicas, promoviendo una reestructuración en las interacciones del grupo y prácticas docentes creando condiciones que faciliten el proceso educativo.

### **1.2 La inclusión como reconocimiento a la diversidad y la participación**

Los distintos contextos educativos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje evidencian que todo el estudiantado cuenta con necesidades de aprendizaje diversas y específicas que deben ser atendidas, considerando sus características y referentes (Barrio de la Puente, 2009). Por lo que, no se atribuye a un rasgo o deficiencia de algún estudiante en particular, sino que se refiere a las múltiples características físicas, intelectuales, sociales, culturales y lingüísticas que están presentes en un grupo.

Entonces, atender la diversidad implica el reconocimiento de que cada estudiante tiene una experiencia distinta y única de aprendizaje en el aula. Al considerar diferentes estilos de aprendizaje, capacidades, origen étnico, intereses, religión, posición socioeconómica y cultura no podemos enseñar como si todos los estudiantes fueran iguales, ya que, de hacerlo así, no existe una valoración de dicha diversidad, por lo que resulta evidente que, invisibilizar el bagaje de conocimientos previos y herramientas de los integrantes de un grupo conlleva a una reproducción de desigualdades, ampliando la segregación entre el estudiantado.

De esta manera, la educación inclusiva busca el reconocimiento de las características individuales de los estudiantes, para valorarlas y utilizarlas en beneficio del propio proceso educativo, destacando sus potencialidades para propiciar que todos participen de forma eficaz, respecto a este punto, Trilla y Novella (2001) ubican dicha

participación dentro de la metaparticipación como aquella que exige y crea nuevos mecanismos de acceder y permanecer, es decir, va más allá de un involucramiento simple por parte del estudiantado en las actividades escolares, de solo ser espectador o un integrante más en el aula, si no que el alumnado se implica, toma de decisiones, y asume responsabilidades en su proceso de aprendizaje.

Es preciso afirmar que, participar no solo conlleva estar presente en un salón de clases, sino que la inclusión propicia una participación, en donde se involucran docentes, padres y personal del contexto escolar, planificando la mejora en todo el grupo sin segregaciones y/o distinciones (Jiménez, 2010). Dicho de esta forma, la inclusión educativa se enfoca en contribuir a eliminar las condiciones que generan desigualdad social, eliminándolas del espacio del aula, logrando ampliar la visión de la inclusión más allá de necesidades intelectuales y físicas, valorando todas las características del alumnado (Ramírez, 2017).

Así, una educación inclusiva constituye una guía en la reducción de las barreras para la participación dentro del proceso educativo construyendo vínculos de reconocimiento, colaboración y respeto. Por esta razón, la escuela inclusiva se convierte en una propuesta de normalización de la diversidad, como un derecho humano y como parte de la calidad educativa, donde esas características únicas en cada miembro del grupo forman parte de la generación de aprendizajes y oportunidades, promoviendo espacios significativos y acogedores sin exclusión alguna.

### **1.3 La inclusión como derecho humano**

De acuerdo con Fernández y Hernández (2013) a través de la inclusión educativa se busca una transformación en los procesos educativos que permita atender a un grupo dando respuesta a la diversidad en el mismo, es decir, una contribución al acceso y

participación de los estudiantes que coadyuvan al ejercicio de prácticas democráticas para la construcción de sociedades más justas.

Desde esta perspectiva, se refuerza el respeto como uno de los derechos fundamentales para el ser humano en sociedad, la cual incluye las aulas y contextos educativos propiciando una adaptación en los procesos de enseñanza y oferta educativa basadas en el contexto y las características individuales de los estudiantes (Azrak, 2017).

Entonces, constituye una mirada para analizar los cambios que requieren los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para responder a las necesidades de cada estudiante. Donde el objetivo fundamental, además de garantizar el acceso a la educación, es necesario crear condiciones que fomenten la participación, la permanencia, así como sentirse parte del propio proceso educativo (Barrio de la Puente, 2009; Blanco y Duk 2019).

Además, la inclusión como derecho humano hace referencia a una escuela para todos, es decir, una educación universal, en el que las características culturales, religiosas, lingüísticas, socioeconómicas, físicas o intelectuales no sean concebidas como problemas sino como posibilidades de enriquecimiento en los procesos educativos y donde este respeto a las características además de combatir la discriminación, también permite validar el respeto por los derechos humanos.

#### **1.4 La inclusión como proceso de excelencia educativa**

Por medio de la inclusión se pretende minimizar las barreras que impiden acceder a la educación a cualquier ser humano ya que esto limita su participación en una educación que proporcione bienestar y una mejor calidad de vida (Morga, 2017).

La calidad educativa solo puede alcanzarse si se establecen los mecanismos para que todas las personas que forman parte de un proceso educativo logren desenvolverse plenamente en éste, sin excepciones ni discriminación. Para ello, la diversidad debe valorarse como una oportunidad de mejora del proceso educativo, en el que se gestiona y promueve el trabajo colaborativo, estimulando el desarrollo pleno del estudiantado. Dicha calidad implica abonar a una formación integral del estudiante y que éste se reconozca en la comunidad educativa como una pieza fundamental (García et al. 2018).

En este sentido la inclusión educativa, además de atención a la diversidad, implica adaptación de contenidos, estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo colaborativo y flexibilidad en las prácticas docentes, partiendo de la modificación de todo aquello que sea necesario para proporcionar las mismas oportunidades de calidad a todos los estudiantes (Cabero y Valencia 2019). Entonces, se habla de una modificación en el contexto mismo no solo un ajuste en los temas o los contenidos, sino en la forma misma en la que se presenta el proceso de enseñanza al estudiante.

Además, Echeita y Duk (2008) señalan que no se puede hablar de calidad dentro del proceso educativo sin inclusión, ya que la calidad es el resultado de una educación para todos, convirtiéndose en un indicador de la inclusión. Aunado a esto, el currículo escolar busca romper esquemas estandarizados y cerrados para los estudiantes, con la finalidad de propiciar experiencias donde la diversidad es un recurso para el aprendizaje individual y colaborativo.

### **1.5 Características de la inclusión educativa**

La inclusión educativa es un enfoque en el que se propone educar a todo el alumnado reconociendo condiciones o características particulares de los mismos, así

como sus capacidades de aprendizaje, visibilizando la diversidad con la finalidad de atender las necesidades individuales (Parra, 2011; Delgado,2007).

Adicionalmente, Murillo y Duk (2017) indican que una educación inclusiva además de exigir que todos los estudiantes tengan acceso a la educación también deben participar y aprender. Dentro de las características que fundamentan la inclusión se encuentra: la colaboración y responsabilidad de la comunidad escolar, valoración de la diversidad, promoción de adecuaciones y flexibilidad en las metodologías, es decir la búsqueda de acción oportuna y continua por parte de las instituciones que permita a los estudiantes alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En tal sentido Plancarte (2017) afirma que la inclusión educativa alude no sólo a las características de los estudiantes del grupo si no a las oportunidades de aprendizaje que se les brindan. De este modo exige a la escuela una revisión sistemática de sus políticas, normativas y estructuras para establecer las pautas para el desarrollo educativo de todas las personas, sin pretender cambiar sus características individuales sino estableciendo las estrategias necesarias para responder a ellas (Muntaner, 2014).

### **1.5.1 Organización del aula**

Respecto a la organización del aula, Morán y et al. (2012) abordan tres diferentes modalidades de agrupación del alumnado dentro del aula, que especifican las maneras de responder a la diversidad a través de la organización y distribución de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Estos mismos autores refieren la modalidad de agrupación inclusión como aquella estrategia que pretende aprovechar los recursos en el aula, en beneficio del aprendizaje y de los estudiantes de una manera participativa y colaborativa. Evitando así segregaciones en el grupo y un ajuste por parte de los estudiantes a pertenecer a un

único currículo y forma de aprender, los resultados de dicha agrupación se muestran posteriormente en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Diferentes modalidades de agrupación del alumnado definidas a partir de los resultados de la investigación INCLUD-ED.*

Mixtures	<i>Streaming</i>	Inclusión
Refiere al trabajo el docente frente a grupo organizado de manera tradicional, donde se trabaja bajo los mismos objetivos, contenidos, instrucción y actividades sin reconocer la diversidad en el estudiantado.	Es la separación que se realiza en el grupo de acuerdo con su rendimiento, donde la división se inclina por una característica particular en el grupo provocando segregaciones.	Es la estrategia de separación que pretende aprovechar los recursos del aula en beneficio del aprendizaje, promoviendo las mismas oportunidades de acceso y participación para los estudiantes.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Morán et al. (2012). Con base a la conceptualización el termino *mixtures* refiere a mezcla y *streaming* a separación.

Para la propuesta inclusiva es necesario optar por actividades y agrupamientos heterogéneos del alumnado, pues esto impide la segregación y discriminación de aquellos estudiantes más vulnerables además de potenciar calidad y equidad dentro del proceso educativo (Muntaner, 2014).

### **1.5.2 Procesos educativos colaborativos**

Desde el enfoque inclusivo de la educación, el aula representa un espacio donde el profesorado se entrelaza con los estudiantes mediante interacciones que permiten

construir conocimiento de forma compartida, formando una comunidad de aprendizaje. Al respecto, Plancarte (2017) remarca la importancia de visualizar el sistema educativo y la escuela dentro del progreso de los estudiantes, es decir, establecer apoyos para responder a las necesidades que se presentan en las aulas, además de estrategias pertinentes, siendo la colaboración una de ellas.

Así, los procesos educativos inclusivos se construyen a partir de procesos colaborativos de toda la comunidad, es decir, aquellos que están relacionados con el funcionamiento cotidiano de la escuela y sus decisiones. Por lo tanto, resulta indispensable capacitar, dar responsabilidad y voz a todos los actores que forman parte de ésta y que inciden en la formación del alumnado (García, 2004). En efecto, la escuela inclusiva debe concebir un docente capaz de transformar y motivar a los estudiantes durante su proceso educativo, además de motivar y funcionar como un apoyo para el estudiante. Sus funciones se centran, además de propiciar el aprendizaje autónomo, en establecer pautas para la ayuda mutua entre el alumnado, fomentando relaciones de apoyo y colaboración entre los mismos (Barrio de la Puente, 2009).

Desde esta perspectiva, la escuela inclusiva implica un trabajo corresponsable por parte de todos los agentes educativos, destacando al docente como el principal modelo de enseñanza, quien determinará a través de su práctica acciones que incluye o excluyen de las dinámicas del proceso en enseñanza-aprendizaje.

En 2010, Jiménez señaló que el reto de la escuela inclusiva exige revisar y replantear la cultura escolar y sus valores, es decir, cuestionar las posibilidades de participación de estudiantes y profesores, señalando que la educación inclusiva es un proceso inacabado y en constante análisis, en donde la comunidad acepta las reestructuraciones pertinentes para eliminar barreras de participación, desde el apoyo mutuo, ampliando aún más las oportunidades de aprendizaje.

### **1.5.3 Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad, además del reconocimiento de las diferentes capacidades, referentes y formas de vida, involucra un conjunto de estrategias educativas que posibiliten el pleno desarrollo. Para ello, desde el enfoque inclusivo se plantea el establecimiento de un sistema de apoyo educativo que contribuya a potenciar capacidades, atender intereses y motivar todo el proceso de formación. Uno de los elementos principales para dicha atención es la igualdad y la valoración de las características de cada estudiante en el aula.

Así, la inclusión educativa implica la construcción de espacios que además de incluir, reconocen todo tipo de diversidades, a través de la adecuación de estrategias para responder a diferentes ritmos de aprendizaje y características del estudiantado, estableciendo mecanismos para superar las desigualdades dentro del aula o bien abordar cualquier situación de riesgo en la misma (Moran, 2015).

Desde este punto, la diversidad dentro del aula no puede tratarse desde aspecto individualizado, ni abordarse como trato específico para un estudiante en particular, sino, percibirse desde elementos como la tolerancia, respeto y colaboración, valorando la progresión de todos y cada uno de los estudiantes (Muntaner, 2014). Hablar de un sistema flexible y abierto nos lleva a concebir planes de formación que puedan ser adaptados y modificados en beneficio de todo el alumnado, tomando como referencia sus características y necesidades de aprendizaje.

### **1.5.4 Flexibilidad curricular**

De este modo, las dificultades de aprendizaje no están enfocadas en el estudiante si no en estrategias didácticas menos segregadoras, privilegiando así, valores como el respeto y la cooperación basadas en una convivencia escolar participativa (Velásquez et

al. 2016). De acuerdo con Muntaner (2014) el currículo debe contener ciertas características para que sea asimilado por todos los estudiantes, es decir, construcción de estrategias colaborativas, ser abierto, flexible y relevante permitiendo adaptarse al alumnado para potenciar su participación en los procesos de aprendizaje, siendo éste el que debe adaptarse al estudiantado.

En este sentido, cuando se habla de un currículo flexible implica que debe ajustarse a los diferentes intereses, características, necesidades y estilos de aprendizaje dentro del espacio escolar, entendiendo así que cada estudiante aprende de diferente manera y no cosas distintas.

### **1.6 Prácticas docentes inclusivas**

El proceso hacia una inclusión dentro del ámbito educativo representa uno de los principales retos que enfrenta el profesorado dentro del aula, pues implica decisiones y acciones llevadas a cabo desde las percepciones y conocimientos de los mismos, pues a pesar de existir estrategias institucionales, es el docente quien las emplea dentro de su proceso de enseñanza. Falavigna (2021) señaló que las estrategias utilizadas por el profesorado restringen o facilitan a los estudiantes el acceso al aprendizaje, donde las prácticas del docente se encuentran identificadas por estrategias factibles acorde a la inclusión, de manera que, buscan el acceso del estudiante en todo momento al proceso educativo y ser parte de él.

Al considerar las prácticas docentes inclusivas como aquella característica específica que determina el acceso de los estudiantes al proceso educativo, resalta la capacidad del docente como un agente capaz de identificar y eliminar aquellas barreras que puedan influir en el aprendizaje, permitiendo que participen en el proceso educativo y en las diferentes actividades en el aula (González et al., 2020).

Afrontar una enseñanza inclusiva requiere modificar el actuar del docente, partiendo del reconocimiento de todo el alumnado, pues así podrá visualizar las posibilidades de aprendizaje e implementar acciones para lograr los fines educativos que se pretenden. Por su parte Martínez y Liñán (2017), al referirse a estas prácticas, hacen referencia a la metodología como elemento importante que garantiza el éxito escolar y el alcance de objetivos; un plan de intervención diseñado con atención a las diferentes habilidades, intereses y personalidades nos puede conducir a un entorno incluyente y sobre todo cumplir con los objetivos de aprendizaje.

Las prácticas inclusivas se encuentran entonces determinadas por tres elementos principales: la manera en la que se organiza el aula, donde el agrupamiento del estudiantado pretende una heterogeneidad donde todos participen, aprendan y colaboren; los contenidos y organización de estos permitiendo el acceso para el estudiantado y por último, la metodología, la cual responde a las necesidades y características de todo el grupo.

Al reconocer la diversidad de aprendizajes en los espacios escolares, resulta indispensable introducir estas prácticas, ya que promueven acciones pertinentes a la realidad educativa y social (Muntaner, 2014).

### **1.7 Identificación de las barreras para el logro de la inclusión**

Para Barrio de la Puente (2009) las barreras que impiden el logro de la inclusión refieren a aquellas que limitan el pleno desarrollo del alumnado y que restringen la posibilidad de lograr un aprovechamiento similar al resto del grupo, es decir, disminuye las oportunidades dentro del proceso educativo, pero no solo limita los logros del estudiante si no que lo sitúa en situaciones de desigualdad. Por lo tanto, son todas aquellas limitaciones que enfrenta el estudiante en el contexto educativo.

Por su parte, Covarrubias (2019), a partir de la integración de diversas ideas elaboró una clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Como primera clasificación se identifican las barreras culturales, que se relacionan con las creencias e ideas, manifestándose en acciones que discriminan o segregan a determinados grupos fomentando la vulnerabilidad para estos. En un segundo lugar se identifican las barreras políticas que implican las normas y legislación educativa, la cual logra visibilizar las propuestas para la integración en las escuelas y por último se reconocen las barreras prácticas, que refieren a todos los elementos relacionados con la institución, desde infraestructura y estrategias didácticas.

Al presentarse alguna BAP dentro del aula según Castañeda- Brizuela y Márquez-Cabellos (2021) se reflejan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad, donde se ven expuestos diversos factores como prácticas docentes, recursos didácticos, materiales tecnológicos y la infraestructura en las escuelas.

En este sentido Lobato y Ortiz (2001) señalan que la escuela inclusiva busca ser el modelo de cambio en la esfera educativa, es decir, que en las escuelas se valoren la individualidad y las características propias. Aunado a lo anterior, Escarbajal et al. (2012), remarca la importancia de que la escuela procure el éxito escolar, el cual solo es posible si se consideran las condiciones particulares que caracterizan a cada estudiante, tanto personales como sociales.

## **b) Estado del arte**

A través de la exploración y análisis del tema de interés se encuentran los siguientes antecedentes de investigaciones y/o estudios internacionales y nacionales que permiten construir una base para el desarrollo de las prácticas inclusivas en educación media superior.

A nivel internacional, se denota el interés del enfoque inclusivo de la educación como un abordaje que permite atender los problemas de exclusión y desigualdad social que se reproducen en el ámbito escolar. Al respecto, Velásquez et al. (2016) a través del análisis de programas educativos con propósitos de inclusión, concluyen la necesidad de una planeación conformada de talleres que movilicen la experiencia y el conocimiento del profesorado a través de la actualización e incorporación de estrategias que propicien el acceso de todos los estudiantes y no solo de algún grupo en particular, es decir, estrategias alcanzables para todos.

Referente a las actitudes hacia la atención de la diversidad del profesorado en formación Hernández-Amorós et al. (2017) señalan una evidente área de oportunidad entre la teoría y la práctica de los futuros docentes pues es necesaria una formación en conceptos y estrategias para la atención del alumnado. Al establecer características de la inclusión educativa se debe visibilizar aquellas prácticas ejercidas por el profesorado, es por eso que los docentes deben conocer los recursos que poseen para poder movilizarlos y cumplir con los objetivos de aprendizaje (García et al. 2018).

En el ámbito nacional, resalta la investigación de Elvira et al. (2018) en la cual afirman la necesidad de una reestructuración en el entorno formativo del docente, pues describen una evidente relación entre cultura, prácticas, políticas institucionales e inclusión educativa, es decir la inclusión prevé una relación de factores que no solo involucra el actuar del docente en el aula, sino que requiere la intervención de los demás agentes educativos. Es aquí donde se realiza la relevancia del docente y la función del mismo al frente del grupo pues logra ser un factor de inclusión o exclusión, donde la formación, la preparación, la disposición y las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza impactan de manera directa en el aprendizaje del estudiante.

En educación media superior De la cruz (2020) realiza un análisis de las estrategias inclusivas que implementan los directores de bachillerato, donde los hallazgos muestran una necesidad de formación constante tanto en directores como en docentes para conocer estrategias, técnicas y teoría que permita reconocer aquellas barreras para el aprendizaje que dificulten el acceso de los estudiantes, cabe mencionar que en términos de formación se concluyó que en su mayoría no son egresados de carreras pedagógicas, gestión si no de formaciones diversas.

Ligado a esto, los autores Sunza-Chan et al. (2021) refieren que las barreras para el aprendizaje, además de representar obstáculos para el logro en el pleno desarrollo de los estudiantes, los colocan en una posición de desventaja, reproduciendo las condiciones de desigualdad social dentro de las dinámicas educativas. Por medio de un estudio de corte cualitativo realizaron una descripción desde la perspectiva docente que permite analizar los factores institucionales que constituyen una barrera para el aprendizaje, obteniendo como resultado aspectos relacionados al quehacer docente resaltando las transiciones a nuevos modelos educativos, haciendo referencia a la promoción de un trabajo multidisciplinar entre todos los miembros de la institución.

Por su parte, Flores et al. (2017) identificaron prácticas inclusivas en las que se forman los docentes en una Escuela Normal en México, obteniendo como resultado la necesidad de un proceso de formación docente continua que logre enriquecer al profesorado, reafirmando que no basta con tener prácticas inclusivas en la institución, sino que es un actuar conjunto entre cultura, prácticas y políticas, donde el profesorado es un agente central.

### **c) Marco normativo/jurídico**

Actualmente, la inclusión es uno de los principales planteamientos de los sistemas educativos que tienen como sus propósitos el alcance de altos estándares en educación de calidad; por lo tanto, la atención a la diversidad es una de las metas fundamentales. Para ello, la convivencia respetuosa y apegada a los principios de los derechos humanos se ha convertido en la base de los marcos normativos y jurídicos de las sociedades democráticas estableciendo a la inclusión como un medio para conseguir la igualdad de oportunidades a través de estrategias como la convivencia escolar colaborativa (Echeita y Duk, 2008).

Dentro del enfoque inclusivo que se pretende en la educación, es indispensable que las instituciones ofrezcan las mismas oportunidades de participación para el estudiantado, es decir, las mismas posibilidades de desarrollo promoviendo una visión diferente, como un sistema capaz de enfrentar el proceso educativo de una forma positiva, que busque la interacción y permanencia de todos los estudiantes. La cultura inclusiva debe ser el “telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos” (Loaiza, 2011, p. 174). Pero esto implica un cambio en las actitudes y prácticas de todos los miembros involucrados en beneficio del proceso educativo.

Desde un enfoque de derechos, la inclusión educativa surge como un elemento importante para la comunidad y sobre todo en organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) a través de la estrategia de la Agenda 2030, que concierne a 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), de acuerdo con estos objetivos, específicamente el número 4, el cual hace referencia a la educación de calidad a lo largo de la vida que permite un ajuste en las políticas educativas y en las decisiones para mejorar el accionar educativo desde el

currículo, formación del profesorado, así como los recursos disponibles financieros y materiales.

El reconocer la atención a la diversidad como una situación multidimensional que implica varios actores, lo cual permite visibilizar estrategias de atención. Sin embargo, este avance hacia la inclusión no solo implica un cambio de perspectiva de los propios agentes educativos, sino también una reorientación de todas las acciones que se desarrollan para eliminar cualquier barrera al aprendizaje y favorecer el desarrollo de todo el estudiantado (Parra, 2011).

Es decir, para obtener una educación de calidad en un primer momento se debe visibilizar una igualdad de condiciones para el estudiantado proporcionando los apoyos, ajustes y recursos que las características individuales requieren para propiciar su participación y permanencia en los procesos educativos, por lo cual es relevante la existencia de una educación que brinde diversas oportunidades de enseñanza (Blanco, 2006).

A nivel nacional en su artículo 3ro, la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos (2023) refiere que la educación es un derecho para todos y que debe ser armónica para todo ser humano, además promoverá el respeto por la diversidad cultural, dignidad e igualdad. Específicamente, para la educación media superior, la Ley General de Educación, en su artículo 46, establece lo siguiente:

Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, establecerán, de manera progresiva, políticas para garantizar la inclusión, permanencia y continuidad en este tipo educativo, poniendo énfasis en los jóvenes, a través de medidas tendientes a fomentar oportunidades de acceso para las personas que así lo decidan, puedan ingresar a este tipo educativo, así como disminuir la

deserción y abandono escolar, como puede ser el establecimiento de apoyos económicos (p.58)

En este mismo sentido, la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) busca brindar oportunidades de acceso a servicios educativos con atención especial a poblaciones vulnerables, considerando diferentes contextos. Se favorecerá la excelencia educativa a través de elementos como la pertinencia; un currículum adecuado al contexto y condiciones del estudiantado, acorde a las necesidades de la sociedad donde este se desenvuelve, que fortalezcan la capacidad de aprendizaje reflejados en comportamientos sustentados en valores (Acuerdo 17, 2022).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) define la educación inclusiva como la seguridad de que todos los estudiantes niños y adolescentes accedan a una educación de calidad que les permita obtener aprendizajes para una vida plena, haciendo énfasis en los estudiantes en situación de marginación, exclusión o en riesgo de estarlo sin importar la razón.

También, en el 2019, la SEP a través de la estrategia nacional de educación inclusiva ENEI, en su eje rector 3 estableció lineamientos de acción dirigidas a la formación docente inicial y continua para adquirir y desarrollar competencias dirigidas a la atención de estudiantes en cualquier tipo de riesgo, valorando las características y condiciones de todo el alumnado.

Se plantea entonces que el profesorado debe comprometerse y regularse en el aula a través de las políticas y lineamientos establecidos, surge entonces la necesidad de trabajo colaborativo entre agentes educativos. De esta manera es necesario, llevar a cabo un análisis de las prácticas del profesorado ya que desde ahí es donde pueden concretarse las leyes, acuerdos y lineamientos que pretenden favorecer los procesos educativos inclusivos.

## **2. Diagnóstico educativo**

### **a) Definición de la problemática nodal**

La inclusión es un proceso tanto educativo como social, en tanto que involucra problemáticas de convivencia y que se abordan desde las políticas públicas que plantean el reto de generar intervenciones efectivas en contextos donde todos somos distintos (López, 2016). Específicamente, dentro de la formación del profesorado surgen nuevos desafíos para planear, conducir y evaluar aprendizajes en contextos de diversidad, destacando la necesidad de una preparación docente que le posibilite convertirse en un facilitador y no en una barrera en el proceso educativo (Sales, 2006; Garzón et al. 2016).

Aunado a esto, Slee (2001) hace referencia a la formación en las prácticas del profesorado, donde resulta evidente el conocimiento sobre inclusión, como parte de la totalidad de dicha formación y no como una especialidad que se aborde en un campo adicional.

A partir de esto en el 2011, Arnaiz señala el inicio de un cambio relevante en las aulas, comienzan a incorporarse nuevas interrogantes en torno a la inclusión, es decir, la presencia de estudiantes con diversidad funcional dentro de aulas con alumnado homogéneo en cuanto a sus capacidades de aprendizaje, pero trabajando un currículo diferente al de los demás promoviendo lo contrario a lo que se pretende, es decir la segregación de un sector de la población estudiantil. Esta forma de trabajar ha resultado excluyente, siendo el docente un factor que evidencia la diversidad como un problema más que como una oportunidad de mejora en las estrategias educativas a partir del aprendizaje mutuo.

Por lo tanto, deben considerarse todos los principios y características de la inclusión educativa para evitar que las desigualdades sociales aumenten o se profundicen dentro de los espacios educativos (Echeita y Duk, 2008). Para ello, la

formación docente es un factor clave debido a su rol en el desarrollo de prácticas educativas transformadoras, donde el alumnado no solo se integre, sino que logre los propósitos de aprendizaje esperados.

## **b) Objetivos**

### **Objetivo general**

Diseñar una propuesta de intervención para fortalecer las prácticas inclusivas del profesorado de un plantel de educación media superior que disminuyan las barreras de aprendizaje y generen dinámicas de participación dentro del espacio escolar.

### **Objetivos específicos**

- Conocer el estado de las prácticas docentes inclusivas para la atención a todos los estudiantes del grupo.
- Fortalecer la formación del profesorado para el desarrollo de prácticas inclusivas con base en la caracterización de los problemas cotidianos a los que se enfrenta relacionados con las barreras que dificultan el aprendizaje e impiden la participación.

## **c) Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las prácticas actuales de inclusión que se trabajan en las aulas de Educación Media Superior?

¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en el aula disminuyen las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes de Educación Media Superior?

¿Qué actitudes tienen los docentes hacia la diversidad e inclusión educativa?

¿Cuáles son las adecuaciones pertinentes que debe realizar el profesorado para atender las características de los estudiantes?

#### **d) Justificación**

Para justificar la presente investigación se retoman como base dos de los criterios que establecen Hernández et al. (2014) para sustentar la importancia y pertinencia de un trabajo de esta índole; dichos criterios son la relevancia social y las implicaciones prácticas.

De acuerdo con Hernández et al. (2014) la relevancia social en una investigación hace referencia al alcance que tiene la investigación, como la trascendencia y a quien y/o quienes se beneficia con los resultados que se obtengan. En este caso, para que una institución adopte un enfoque inclusivo y repercuta como un sistema que contribuye a revertir las desigualdades sociales, debe funcionar con una estructura diferente en la que se ofrezcan oportunidades de participación de toda la comunidad escolar, especialmente del alumnado.

En este sentido, la cultura inclusiva debe ser el “telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos” (Loaiza, 2011, p. 174). Por lo tanto, resulta relevante abordar la práctica profesional docente, la cual va más allá de dominar los contenidos impartidos, siendo necesario que se enfoque a facilitar el aprendizaje buscando mecanismos para generar mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes creando así, oportunidades viables dentro del aula.

En segundo lugar, Hernández, et al. (2014) mencionan que las implicaciones prácticas de una investigación aluden a la atención de un problema real y/o una colaboración a la resolución de problemáticas vividas en un contexto determinado. Así,

de acuerdo con Niembro (2021) la educación inclusiva se convierte en una aspiración de todos los sistemas educativos pues a través de la educación se busca contribuir a la formación de estudiantes que formarán parte de una sociedad justa y democrática. Es decir, aquello que enseña el docente se convierte en pauta fundamental para el desarrollo e inclusión de los estudiantes en sociedad.

Por lo tanto, la inclusión depende en gran manera de todas aquellas prácticas que el docente implemente en el aula, donde, el propiciar espacios igualitarios al estudiantado propiciará una disminución notable en la segregación y discriminación entre los miembros del grupo.

## **Capítulo II. Diseño metodológico**

El propósito de este capítulo es explicar el diseño metodológico del diagnóstico con enfoque mixto, que de acuerdo con Fernández et al. 2014 permite una perspectiva más amplia y profunda del objeto de estudio. Se integra de dos fases: cuantitativa y cualitativa, a través de las cuales se permite identificar el estado actual de las prácticas inclusivas del profesorado, así como la contextualización de la problemática, descripción de los participantes e instrumentos para la recolección de datos. Por último, se realiza el análisis de los resultados que permitirá fundamentar el diagnóstico educativo.

### **Del Diagnóstico Educativo**

La investigación se fundamenta en intereses construidos que parten de las necesidades de los docentes, propiciando una autorreflexión, promoviendo mediante la capacitación su participación y transformación del contexto (Alvarado y García, 2008). El diseño metodológico mixto, es pertinente para la investigación ya que permite analizar el estado actual de las competencias del docente, así como profundizar en las dimensiones de la investigación. Además de favorecer la triangulación de la información obtenida desde ambos enfoques con base en el mismo objeto de estudio, pues integra y complementa dos miradas distintas sobre la realidad (Chaves, 2018).

#### **1. Diagnóstico cuantitativo**

A continuación, se presenta el diseño metodológico cuantitativo de la investigación con la finalidad de describir el escenario de estudio, participantes, técnicas de recolección de datos, así como el proceso de análisis y resultados. Dicho enfoque ofrece a la fase de diagnóstico una recolección de datos estandarizada y rigurosa permitiendo una mayor validez y confiabilidad (Fernández et al. 2014).

### **a) Descripción del escenario**

El presente estudio se enmarca en un Bachillerato tecnológico del Subsistema Estatal que pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en la ciudad de Mexicali, Baja California en una zona urbana con un nivel socioeconómico medio-bajo

Dentro de la institución se cuenta con un laboratorio y dos talleres para las carreras técnicas ofertadas que son; electrónica y servicio de hotelería. Los estudiantes asisten con uniforme diariamente y trabajan de manera fija en el aula asignada, es decir, el docente es el que se mueve entre grupos. En relación con la dinámica escolar, estas características muestran facilidad para el profesorado, sin embargo, se observa un estudiante fijo en las aulas, uso de uniforme y restricciones específicas en el reglamento como largo de la falda, zapato escolar, uso de maquillaje que propician una limitante para los estudiantes. La institución cuenta con servicios básicos como luz y agua, mientras que Internet solo está en el aula de computación. Por otra parte, los salones son aulas móviles equipadas con mesabancos, pizarrones y escritorio. En cada grupo se encuentran ubicados de 36 a 41 estudiantes.

La institución atiende una matrícula de 664 estudiantes que se dividen en dos turnos el matutino de 7:00 am a 1:20pm y el vespertino de 1:30pm a 7:50 pm; para la atención de ambos turnos se cuenta con una planta de 28 docentes. Los docentes además de su función frente a grupo desarrollan actividades como tutores académicos, es decir tienen a su cargo estudiantes con la tarea de supervisar su desempeño escolar y poder canalizar al departamento académico cuando se requiera.

## **b) Participantes de diagnóstico**

En la fase cuantitativa se empleó la técnica de muestreo por conveniencia, a través de la cual se permite seleccionar a los participantes que puedan ser accesibles a la investigación y por su proximidad a la problemática de estudio (Otzen y Manterola, 2017).

Con esta primera fase, a través de la autoevaluación de 21 docentes de ambos turnos del plantel, se pretende identificar el nivel de competencia que poseen en materia de atención a la diversidad. Un total de 17 de los 21 docentes participantes se encuentran en un promedio de 26 a 45 años, mientras que solo el 4.8% equivalente a un docente se ubica en el rango de edad de menos de 25 años. Los resultados obtenidos en los diferentes rangos de edad se presentan en la tabla 2.

**Tabla 2**

*Edad de los docentes*

Edad	Frecuencia	Porcentaje total
25 o menos	1	5
26 a 35 años	7	33
36 a 45 años	10	48
Más de 46 años	3	14
Total	21	100

*Nota:* elaboración propia.

En cuanto a la formación del profesorado se observa que 13 docentes cuentan con formación profesional de licenciatura y ocho tienen una formación de nivel maestría.

Los resultados obtenidos en la formación docente se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Formación de los docentes*

Estudios	Frecuencia	Porcentaje total
Licenciatura	13	61
Maestría	8	39
Doctorado	0	0
Total	21	100

*Nota.* Elaboración propia.

**c) Técnicas de recolección e instrumentos**

Se emplearon dos fases para la recolección de datos: en primera instancia la fase cuantitativa con la aplicación del cuestionario para la evaluación de las competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD) de Mena y García (2017). El instrumento tiene la función de sustentar el diagnóstico cuantitativo, es una escala tipo Likert, la cual “es una escala de actitud de intervalos aparentemente iguales (ver anexo 1). Pertenece a lo que se ha denominado escala ordinal. Utiliza series de afirmaciones o ítems sobre los cuales se obtiene una respuesta por parte del sujeto” (Ospina, et al. 2003, p.21).

En cuanto a su objetivo, busca identificar la situación de las competencias con las que cuenta el profesorado para atender la diversidad social, cultural, cognitiva, étnica y de género, así como de los distintos ritmos y estilos de aprendizaje existentes en el espacio escolar. Dicho instrumento responde a seis competencias: (1) Académicas, (2) Didácticas, (3) Organizativas, (4) Comunicativas, (5) Integradoras y (6) Evaluadoras.

El cuestionario fue adaptado y sometido a validación de contenido mediante un juicio de expertos, donde Martin (2004) menciona que los ítems del cuestionario deben ser analizados y evaluados para constatar que mide las dimensiones que se pretenden

analizar. Para la técnica validación de contenido del instrumento seis especialistas en la temática de estudio participaron proporcionando sus comentarios respecto a cada uno de los ítems valorando la congruencia, relevancia y claridad. Las especialistas participantes pertenecen al campo de la investigación y práctica educativa. Para la revisión de las categorías a evaluar en el instrumento se tomaron en cuenta 4 puntuaciones midiendo los siguientes elementos: a) congruencia de cada ítem, b) relevancia de cada ítem y c) claridad de cada ítem; se presentan en la tabla siguiente los criterios de validación utilizados en el jueceo de expertas (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Criterios para la validación de contenido CECPAD*

Categoría	Calificación	Indicador	Comentarios
Ítems	1.No cumple con el criterio	Congruencia: El ítem tiene relación con la competencia que está midiendo.	Espacio para realizar observaciones
	2.Nivel Bajo	Relevancia: El ítem es relevante para la competencia que está midiendo.	
	3.Nivel Moderado	Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su semántica y sintáctica son adecuadas.	
	4.Nivel alto		

*Nota.* Elaboración propia 2022.

Finalmente se obtuvo la cantidad de 41 ítems, distribuidos en las seis categorías iniciales con las siguientes opciones de respuesta: Nada (1), Poco (2), Moderadamente (3), Bastante (4), Mucho (5).

#### **d) Procedimiento**

La recolección de datos se llevó a cabo en dos momentos; primero, se aplicó el cuestionario. Para ello, se acudió con el responsable del plantel donde se presentaron los objetivos de la investigación, así como la solicitud de autorización para la realización de esta. Una vez obtenida la autorización por parte de la directora, se canalizó por medio de una breve reunión el proyecto con la coordinadora académica quien es la responsable de la planta docente y los procesos relacionados a orientación y tutorías, de manera general se realizó un recorrido por el área de psicopedagogía y se describieron algunas de las funciones de los departamentos como tutorías y psicología.

Se asignó un espacio para responder el instrumento, sin embargo, los docentes no se presentaron por cuestiones de horario, optando por asistir a cada uno de los salones para la entrega de este. El cuestionario se entregó de manera física a cada uno de los docentes (ver anexo 1), el cual respondía y entregaba en la sala de maestros a medida que le fue posible, la recolección se llevó a cabo en 1 semana en distintos horarios. Posteriormente se procedió a la captura de resultados de los cuestionarios en el programa SPSS.

#### **e) Análisis de datos cuantitativos**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento mencionado de acuerdo con cada una de las categorías que este contempla. La primera se refiere a las competencias académicas

**Tabla 5**

*Competencias académicas*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	0	0
Poco	2	9
Moderadamente	12	57
Bastante	7	34
Mucho	0	0
Total	21	100

*Nota.* Elaboración propia.

En la tabla 5 se puede observar la autoevaluación del docente en las competencias académicas donde el 57% se ubica en una formación moderada, mientras que 2 docentes representando un 10% del total se percibe en un rango más bajo, aludiendo como poco su nivel de competencia en dicha dimensión.

Con base al análisis de las competencias didácticas de los docentes se identifica que 10 docentes representando el 49% se ubican en un rango de bastante competencia mientras que 9 de los docentes se ubican en el rango moderado sobre el dominio de las competencias didácticas.

Los resultados obtenidos se representan en la tabla 6.

**Tabla 6**

*Competencias didácticas*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	0	0
Poco	0	0
Moderadamente	9	41
Bastante	10	49
Mucho	2	10
Total	21	100

*Nota:* elaboración propia

Correspondiente a las competencias organizativas del docente como materiales didácticos, utilización de recursos y espacios dentro de la institución se encontró que el

15% de la muestra, que corresponde a 3 docentes refieren tener mucho dominio de dicha competencia mientras que el 51% se ubica en el rango bastante de dicha competencia. Los resultados se presentan en la tabla 7.

**Tabla 7**

*Competencias organizativas*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	0	0
Poco	1	5
Moderadamente	6	29
Bastante	11	51
Mucho	3	15
___ Total	21	100

*Nota:* elaboración propia

En la tabla 8 se puede observar la autoevaluación del docente en las competencias comunicativas entre docente y estudiantes, así como entre los mismos docentes, donde el 38% se ubica en un rango moderado de formación en esta competencia, mientras que 2 docentes representando un 10% del total se percibe en el rango más bajo refiriendo poco su nivel de competencia en dicha dimensión, los resultados se presentan en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Competencias comunicativas*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	0	0
Poco	2	10
Moderadamente	4	19
Bastante	8	38
Mucho	7	33
___ Total	21	100

*Nota:* elaboración propia

Correspondiente a la siguiente categoría de análisis que refiere a las competencias integradoras del docente hacia los estudiantes dentro del aula, se encontró que el 34% de la muestra que responde a 7 docentes se perciben en los rangos más altos de dominio de dicha competencia mientras que el 4% representando 1 docente refiere no tener dominio en dicha competencia. Los resultados se presentan en la tabla 9

**Tabla 9**

*Competencias integradoras*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	1	4
Poco	1	4
Moderadamente	1	4
Bastante	11	54
Mucho	7	34
Total	21	100

*Nota:* elaboración propia

En la tabla 10 se puede observar lo que refiere a las competencias evaluadoras del profesorado donde el 66% se ubica en una formación alta, mientras que un docente representando un 4 del total, se percibe en el rango más bajo refiriendo poco su nivel de competencia en dicha dimensión.

Con base al análisis de las competencias evaluadoras de los docentes se identifica que más del 50% se ubican en un rango de moderado a bastante dominio en la competencia evaluadora.

**Tabla 10**

*Competencias evaluadoras*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje total
Nada	0	0
Poco	1	4
Moderadamente	6	30
Bastante	7	33
Mucho	7	33
Total	21	100

*Nota:* elaboración propia

### **Conclusiones del diagnóstico cuantitativo**

A partir de los resultados del análisis de los datos obtenidos, las categorías reflejan el conocimiento de los docentes en el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula. En cinco de las categorías se ubican en el rango cuatro de cinco lo que representa una percepción alta con base a las competencias en la que el profesorado considera que posee.

Con base al instrumento aplicado se observó que la mayoría de los docentes expresan encontrarse en un nivel moderado en las diferentes competencias referentes a la atención a la diversidad, siendo éstas; las académicas, didácticas, organizativas, comunicativas, evaluadoras, integradoras. Sin embargo, es necesario realizar estudios que aborden las vivencias del profesorado, donde se puedan analizar las dinámicas de interacción en el aula, así como las percepciones de otros agentes educativos clave de la institución.

### **2. Diagnóstico cualitativo**

Por su parte, “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de

los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández et al. 2014, p.16). Resulta fundamental obtener información de comparación a través de la serie de categorías preestablecidas previamente pues permite al participante responder aproximándose a la experiencia propia (Callejo, 2002).

#### **a) Participantes**

Para la obtención de datos se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada a 7 agentes del contexto educativo, para la cual se utilizó un muestreo por conveniencia que permite analizar de forma oportuna y definida la realidad que se está estudiando (Quintana, 2006). En lo que refiere a las consideraciones éticas dentro de la investigación, estas fortalecen el valor social y científico del estudio, pues cuida el bienestar de los participantes, en la búsqueda de soluciones a sus problemáticas cotidianas. Para lo cual se les invitó a participar de forma voluntaria a los profesores que previamente participaron en el diagnóstico cuantitativo de los cuales únicamente tres accedieron a participar, así como otros agentes clave dentro de la institución entre los cuales se encuentran; una psicóloga, un coordinador académico, un director y una tutora académica.

#### **b) Técnica de recolección de datos**

La segunda fase de la recolección de datos se llevó a cabo a través de una entrevista semiestructurada donde se analizó a profundidad las prácticas inclusivas del docente a través de un cuestionario y conversación sobre las categorías de análisis abordadas en la conceptualización como son inclusión educativa, organización del aula, procesos educativos colaborativos, atención a la diversidad, flexibilidad curricular e identificación de barreras para el logro de la inclusión. Se utilizó la entrevista semi estructurada ya que esta estrategia de recolección de datos parte a través de preguntas

elaboradas previamente que pueden ajustarse a los entrevistados además permite con base a la guía de entrevista un acercamiento directo con los objetivos del estudio (Díaz-Bravo et al. 2013).

Para la entrevista se elaboró previamente una guía donde se plantearon preguntas abiertas por cada una de las categorías teóricas de análisis con el objetivo de profundizar en cada apartado de una manera concreta (ver anexo 3). Donde, una vez realizada la guía, se redactó una carta de confidencialidad de la información asegurando el anonimato de los participantes, donde se expresa una participación libre, así como el respeto a sus decisiones, es decir, que los participantes de la investigación se involucren solo cuando esta sea compatible con sus valores e intereses (González, 2002). De esta manera la participación en esta investigación se rige por medio del reconocimiento y respeto a su práctica (ver anexo 4).

### **c) Procedimiento**

Para llevar a cabo las entrevistas, se agendaron reuniones con apoyo de la coordinadora académica para realizarlas en la sala de maestros o en la oficina según correspondiera la facilidad del participante, teniendo una duración de 20 minutos aproximadamente cada entrevista aplicando una por día durante una semana y media, se registraron las respuestas de los participantes mediante grabación de audio para posteriormente pasar a la transcripción de los datos, donde dicha transcripción de los datos se realiza de manera literal lo que facilita validez de los mismos en el estudio (McMillan y Schumacher 2005).

Para ello, se utilizó la técnica del análisis de contenido que de acuerdo con Krippendorff (1980) tiene como objetivo analizar los diferentes mensajes que se intercambian en la comunicación que realizamos, por lo cual es considerado una de las metodologías más relevantes para la investigación social. Por su parte Andréu (2000) la

describe como el “conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos” (p.22), es decir analiza más allá de lo que se dice.

Para este trabajo, se realizó un análisis de tipo inductivo, que de acuerdo con Rodríguez y Pérez (2017) consiste en una forma de razonamiento en la que la información pasa de lo particular a lo general, busca rasgos comunes en un grupo para llegar a conclusiones que lo caracterizan específicamente, donde las generalizaciones derivadas mantienen una base empírica. A partir de dicho análisis se establecieron seis categorías emergentes: 1) Estrategias de atención a la diversidad, 2) Procesos educativos colaborativos, 3) Seguimiento al proceso de aprendizaje, 4) Fomento a la participación del estudiante 5) Barreras a la inclusión y 6) Actualización docente.

#### **d) Análisis de datos cualitativos**

En la siguiente tabla se muestra la relación entre las categorías teóricas que guiaron el proceso de recolección de datos y las categorías emergentes que surgieron del análisis de estos datos (véase tabla 11)

**Tabla 11***Relación entre categorías teóricas y categorías emergentes*

Categorías analíticas	Características desde la perspectiva teórico conceptual	Categorías emergentes	Subcategorías
Inclusión educativa	Es un proceso orientado a responder a la diversidad dentro del aula atendiendo todas características del estudiantado eliminando toda exclusión.	Estrategias de atención a la diversidad	Educación como calidad de vida Valoración de las características individuales
Organización del aula	Son aquellas agrupaciones que se realizan dentro del aula que impiden la segregación o discriminación en el estudiantado.	Procesos educativos colaborativos	Vínculo entre pares Derecho a la educación
Procesos educativos colaborativos	Interacción entre docentes y estudiantes en beneficio del proceso educativo.	Seguimiento al proceso de aprendizaje	Adecuaciones en la práctica docente Valores institucionales
Atención a la diversidad	Se refiere al conjunto de estrategias que pretende garantizar una educación de calidad y en igualdad de condiciones dentro del aula.	Fomento a la participación del estudiante	Formación integral del estudiante Reconocimiento a la diversidad de aprendizaje
Flexibilidad curricular	Adecuaciones que realiza el profesorado en el currículo garantizando el acceso de todos los estudiantes al proceso de enseñanza.	Barreras a la inclusión	Barreras institucionales limitantes
Identificación de las barreras para el logro de la inclusión	Son aquellos impedimentos que limitan el acceso y/o participación de los estudiantes en el proceso educativo.	Actualización docente	Actualización docente Motivación en el aula Efectos pandemia

*Nota.* Elaboración propia 2022.

## **Conclusiones del diagnóstico cualitativo**

Los resultados del método cualitativo se obtuvieron a partir del análisis de las categorías emergentes.

### **Estrategias de atención a la diversidad**

Los resultados en torno a las estrategias que utiliza el profesorado para atender a la diversidad se enfocan en, 1) valoración de las características individuales, 2) reconocimiento a la diversidad de aprendizajes y 3) adecuación en la práctica docente.

La valoración de las características individuales en los contextos educativos pretende evidenciar que todas las personas cuentan con rasgos y referentes específicos que develan ciertas necesidades de aprendizaje que deben ser atendidas (Barrio de la Puente, 2009). Por lo tanto, no es una característica de algún estudiante en particular, sino que se refiere a los múltiples rasgos físicos, intelectuales, socioeconómicos, culturales y lingüísticas, que están presentes en un grupo. Al respecto, únicamente un docente reconoce explícitamente que el alumnado posee características propias y únicas, tal como el mismo docente lo indica:

Porque recordemos que el ser humano es un todo conformado por personalidad, su desarrollo de potencialidades humanas y en este caso también las profesionales (Docente, comunicación personal, 2022).

Asimismo, otros docentes identifican la diversidad sexo genérica en el alumnado, valorando la importancia de formarse en la atención a este tipo de diversidad, los docentes refieren:

Diversidad, pues con estas nuevas ideologías que hay creo que hasta ahorita se alcanza a ver un mínimo lo que es esta parte, pero sé que viene muy fuerte en las futuras generaciones y que ya debemos estarnos mentalizando que viene y que es

algo que va a ser muy fuerte y que debemos tener tolerancia sobre eso (Docente, comunicación personal, 2022).

Tenemos bastantita diversidad sexual con los muchachos. Como son bastante más tolerantes en esta escuela hay algunos muchachos, hay algunas personas que se identifican como mujer, no binarios, personas así abiertamente se identifica como homosexuales (Docente, comunicación personal, 2022).

En este caso, el referente específico que se está reconociendo es el de la diversidad sexual; sin embargo, dentro de todas las características relacionadas al aprendizaje se encuentra un reconocimiento a la diversidad de capacidades. Al respecto, el reconocimiento a la diversidad de aprendizajes se refiere a la identificación de las distintas necesidades y estilos en los que el estudiante adquiere los conocimientos desde la práctica educativa como visual, auditivo, kinestésico y verbal.

Es aquí donde los centros educativos deben visualizar las necesidades de la totalidad de los estudiantes, independientemente de sus características físicas, psicológicas y/o sociales permitiendo ampliar las oportunidades de aprendizaje dentro del grupo (Arnaiz, 2002; Parra, 2011). Es decir, ampliar las posibilidades para que el estudiante cumpla con los objetivos de aprendizaje. Referente a esto, solamente un docente refiere conocer en sus estudiantes diferentes estilos y condiciones físicas de aprendizaje.

Chicos que tienen problemas auditivos o visorios o también de lenguaje he notado también algunos chicos que tienen como autismo, a los que le permito tener un poquito más de paciencia que se pueden desesperar cuando los compañeros andan hablando mucho (Docente, comunicación personal, 2022).

Por su parte el coordinador académico valora y resalta la diversidad de aprendizajes en el aula mencionando:

Ponemos alguna sombra de manera que les estén ayudando en este caso las asesorías, pues también son muy importantes para poderlos hacer sentir cómodos dentro del aula de trabajo (Coordinador académico, comunicación personal, 2022).

Para la atención de las diversidades identificadas en la institución, se reconocen aquellas relacionadas con el apoyo a la diversidad de aprendizajes. En este, el maestro sombra es el único dispositivo de apoyo y únicamente cuando se identifica algún rezago en el aprendizaje. Por lo tanto, no hay un reconocimiento de las características particulares del estudiantado, produciendo segregación en el aula y configurando una barrera que impide el cumplimiento de objetivos en el proceso educativo, limitando al estudiante en oportunidades de aprendizaje.

No obstante, de acuerdo con el director del plantel, el profesorado realiza adecuaciones a su práctica, adaptando las estrategias de enseñanza al contexto de vida escolar, así como a las características del estudiantado, específicamente incorporando temas de relevancia social y de interés para el alumnado como la violencia callejera, asaltos, robos o delincuencia que se experimenta.

En este sentido, la inclusión educativa, además de atención a la diversidad, implica adaptación de contenidos y de estrategias de enseñanza a las experiencias cotidianas del estudiantado, partiendo de la modificación de todo aquello que sea necesario para proporcionar las mismas oportunidades de calidad a todos los estudiantes, teniendo como referencia las diferencias individuales (Cabero y Valencia 2019). Es decir, no se puede enseñar a todos los estudiantes del aula pretendiendo que aprendan de la misma manera, es necesario conocer que cada uno de ellos tiene una experiencia única y distinta dentro de ella. Respecto a esto solo el director refiere que se realizan las adecuaciones pertinentes cuando se identifica alguna característica en específico. Asimismo, se

reconoce una adaptación continua en relación con las necesidades que van emergiendo durante las dinámicas educativas y en el transcurso del periodo escolar.

En la forma de dar su clase no es lo mismo darle en un grupo de personas que a otro obviamente los van adecuando de acuerdo con las necesidades que ellos observen en el salón es como van a ir adecuando su plan de trabajo, sus estrategias, y pues también sus instrumentos de evaluación (Director, comunicación personal, 2022).

A partir de este reconocimiento, se establece como mecanismo de atención la adecuación de la práctica docente. Al respecto, el director menciona que se buscan distintas maneras de impartir la clase, por lo que cada docente toma decisiones sobre los aspectos que deben modificarse para la atención a todo el alumnado. En este sentido, los docentes refieren una atención a las necesidades de aprendizaje a partir de condiciones físicas y formas de trabajo.

En mi caso permitirles a los chicos sentarse donde ellos quieran u ocupen a mí me permite a mi permite que aquellos que no pueden ver se sienten enfrente para aquellos que no alcanzan a escuchar se sienten enfrente (Docente, comunicación personal, 2022).

Generalmente no solo adecuo los programas dependiendo lo que quieran los muchachos, digamos por tiempos vamos a ver este tema en vez de este o ya sea que por alguna circunstancia que han estado faltando te doy mi *WhatsApp* para que tu puedas pedirme los trabajos (Docente, comunicación personal, 2022).

Tenemos que adaptar los conocimientos, obviamente ya vienen delineados en un programa de estudios, igual las estrategias que se recomiendan, pero siempre tiene uno yo creo que es la clave, adaptar esos conocimientos al entorno donde está, vivimos en un entorno muy vulnerable económicamente, pero eso no es un obstáculo para que podamos hacer nuestro trabajo. Entonces siempre tiene uno, la

magia del docente es adaptarse al entorno (Docente, comunicación personal, 2022).

Por lo tanto, se realizan adecuaciones de estrategias pedagógicas con base al contexto del estudiante, aludiendo a cambios de la dinámica docente con la finalidad de que el estudiante participe en las actividades planteadas ya que al no tomar en cuenta el contexto produce condiciones de desigualdad, pues limita el acceso a las oportunidades de aprendizaje y participación del estudiantado.

### **Procesos educativos colaborativos**

Los resultados obtenidos con base a los procesos educativos colaborativos dentro del aula parten de elementos como 1) Vínculo entre docentes y 2) Aprendizaje colaborativo entre alumnado.

El vínculo entre docentes enmarca las actitudes y principios éticos que regulan la relación entre docentes, a través de relaciones y apoyo mutuo en beneficio de los procesos educativos. En este sentido el aula representa un espacio donde el profesorado se entrelaza con los estudiantes mediante interacciones que permiten construir conocimiento de forma compartida y a su vez con los demás docentes de la institución formando una comunidad de aprendizaje. Al respecto, Plancarte (2017) remarca la importancia de visualizar el sistema educativo y la escuela dentro del progreso de los estudiantes, es decir, establecer apoyos para responder a las necesidades que se presentan en las aulas, además de estrategias pertinentes, siendo la colaboración una de ellas. Respecto a esto el director refiere el trabajo colaborativo de las academias escolares expresando que:

Se trabaja en la academia, es un momento de integración con los maestros por áreas y los consejos que se hacen después de cada parcial los consejos de cada parcial es

un momento para la participación de los maestros de la integración e interacción a interactúan todos los maestros de todas las áreas (Director, comunicación personal, 2022).

En este sentido un docente reconoce la importancia del trabajo colegiado y las ventajas que este proporciona a la práctica docente pues permite ampliar las estrategias que se utilizan en el aula. En este sentido, un docente menciona:

Para mí es importante que todos los docentes nos pongamos de acuerdo y no solo los de la materia, si no los de otras materias para poder intercambiar lo que vienen siendo ay estrategias, estrategias con otros docentes para que ellos, para que podamos para que podamos intercambiamos ideas, intercambiamos información sobre algunos alumnos para poder ayudarles un poco (Docente, comunicación personal, 2022).

Fuera del elemento formal no existe otro espacio institucional establecido para el trabajo colaborativo entre docentes o pautas de relación entre ellos lo cual indica que fuera de los deberes y requisitos como institución no se busca un trabajo colegiado entre los mismos. Es importante al trabajar con los mismos grupos de estudiantes se pueda conocer el progreso de estos en otras asignaturas con el objetivo de promover estrategias pertinentes con ese estudiante además de permitir realizar actividades conjuntas que visibilicen el trabajo colaborativo entre los agentes educativos. No obstante, dentro de las pautas de convivencia y relación entre el profesorado existen nuevas dinámicas de acercamiento dentro de las cuales la tutora académica reconoce

Algo que ha venido a mejorar es la sala de maestros, se ha buscado que tengan un espacio cómodo donde tengan donde calentar su comida, donde descansar, una mesa donde trabajar, internet (Tutora académica, comunicación personal, 2022).

Por lo tanto, se puede evidenciar una poca colaboración entre docentes durante el ciclo escolar, ya que fuera de las reuniones de academia no se promueve una búsqueda de relación impidiendo la formación de una comunidad de aprendizaje. Resalta el trabajo individual e independiente de cada docente frente a grupo, sin embargo, a través de los espacios de convivencia que se han implementado en el último año, permiten un acercamiento entre los mismos.

Lo que refiere al aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, evidencia el apoyo entre estos en el logro de los objetivos de aprendizaje a través de la interacción y la comunicación. De esta manera la colaboración dentro del contexto educativo promueve en los estudiantes el aprendizaje en pares, sumando esfuerzos y competencias mediante una serie de intercambios que permitan alcanzar los objetivos por medio del apoyo mutuo (Collazos y Mendoza, 2006). Este aspecto también se visibiliza en el fomento de las relaciones colaborativas entre estudiantes por parte del docente, planteando actividades que promueven la interacción entre el grupo.

Les pido trabajos en grupo para para que ellos puedan hablarse entre ellos y generalmente hay otras personas que se encuentran generalmente rezagadas llegar con otros grupos (Docente, comunicación personal, 2022).

Referente a la comunicación y colaboración que se promueve en el aula, se busca que los estudiantes logren integrarse por sí mismos a los equipos; sin embargo, no se plantea bajo una guía de supervisión por parte del docente lo cual dificulta un trabajo equitativo entre los mismos, así como evidenciar las diferencias dentro del grupo. Al decidir los estudiantes con quién trabajar en el aula sin la intervención del docente, logra enmarcar diferencias individuales sobre situaciones de poca socialización, trabajo en equipo, convivencia. Con relación a esto un docente refiere que:

Pero si hay alumnos que, sí trabajan bien en equipo o a veces la apatía de algunos para trabajar en equipo, prefieren trabajar mejor en individual (Docente, comunicación personal, 2022).

Los docentes reconocen utilizar trabajos en equipo entre estudiantes, sin embargo, las diferencias entre los estudiantes propician que dichos trabajos no se llevan a cabo optando por realizarlo individualmente. Promover un cambio de instrucción en la actividad colaborativa logra ampliar la desventaja para aquellos estudiantes que se les dificulta interactuar o colaborar dentro del grupo. Es necesaria una promoción de trabajo colaborativo entre estudiantes de manera heterogénea que permita la integración de todos los estudiantes en equipos de trabajo pues esto amplía no sólo su participación sino su permanencia en las actividades.

### **Seguimiento al proceso de aprendizaje**

De acuerdo con los resultados sobre el seguimiento que el docente proporciona al proceso educativo del estudiante se identifica como elemento central el apoyo al aprendizaje. A través de este seguimiento se pretende una búsqueda de estrategias que favorezcan el proceso educativo del estudiante, trabajando a par con él, referente se vuelve relevante el seguimiento que el docente brinda ante las situaciones de enseñanza y cómo el estudiante aprende.

Están los programas de acompañamiento, los programas de Y No abandono, de Construye T, de problemas relevantes para los muchachos para ir hablando acerca de las necesidades que el mismo plantel tiene. (Coordinador académico, comunicación personal, 2022).

Después de cada parcial para revisar las estrategias revisar los resultados y realizar las adecuaciones necesarias (Director, comunicación personal, 2022).

Adicionalmente a los programas de acompañamiento que la dinámica escolar tiene, no se cuenta con un seguimiento de manera personal por parte del docente, quedando solamente el contenido en el aula. Es decir, las adecuaciones que pudieran realizarse son por el conjunto de características de la materia en cuestión.

### **Fomento a la participación del estudiante**

Los resultados en torno al estímulo que brinda el docente a que los estudiantes participen se identifican 1) Motivación en el aula y 2) Autonomía del estudiante en el aula. La motivación en el aula por parte del docente se refiere a lo que hace para propiciar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades mediante reforzadores verbales y puntos extra.

Referente a la motivación, son aquellas situaciones donde la docente propicia situaciones de apoyo o ánimo, oportunidad de tomar decisiones en el aula y en su propio aprendizaje mostrando empatía y apoyo (González, 2007).

Mayoritariamente lo que hago es darle puntos por participación es subir el puntaje por las participaciones porque a mí me gusta que ellos planteen diferentes cosas (Docente, comunicación personal, 2022).

Al respecto únicamente un docente resalta la importancia del estudiante en la toma de decisiones dentro del aula y en la pauta de clase. Resulta evidente que la motivación y confianza que el estudiante pueda sentir en el aula promueve situaciones de aprendizaje más dinámicas y enriquecedoras para todo el grupo, pues bien, el promover la participación del estudiante logra una mejor comunidad de aprendizaje y cooperación entre el estudiantado.

Respecto a la autonomía, hace referencia a propiciar la toma de decisiones en los estudiantes en beneficio de su aprendizaje dentro del aula al respecto los docentes refieren

Con ellos estoy manejando otros tipos de exámenes. Hay gente que pide exámenes escritos, hay gente que pide proyectos (Docente, comunicación personal, 2022).

Si ellos están interesados en el tema les permito hablar todo lo que ellos quieran y respondo sus dudas con referente al tema. No me importa que se me atrase la clase, lo que quiero es que ellos hablen lo que ellos saben y motivarlos a que busquen más (Docente, comunicación personal, 2022).

### **Barreras a la inclusión**

Por otra parte, lo que refiere a las limitantes ante la inclusión se describen, 1) Inadecuación de las estrategias de enseñanza, 2) Limitantes institucionales y 3) Efectos de pandemia

Referente a la inadecuación de estrategias de enseñanza por parte del docente en el aula, éste hace referencia a la respuesta negativa de los estudiantes ante las situaciones de enseñanza, manifestándose como negatividad antes las diferentes actividades donde se pretende que el alumno se adecue a las situaciones de enseñanza y no la enseñanza al estudiante, contrario a lo que entenderíamos como inclusión educativa.

En este sentido, Martínez y Liñán (2017) hacen referencia a la metodología como elemento importante que garantiza el éxito escolar y el alcance de objetivos; un plan de intervención diseñado con atención a las diferentes habilidades, intereses y personalidades nos puede conducir a un entorno incluyente y sobre todo cumplir con los objetivos de aprendizaje. Lo que hace referencia a que las dificultades de aprendizaje no están centradas en el estudiante si no en el currículo, demandando la construcción de

estrategias didácticas menos segregadoras y más humanizantes, así como privilegiar valores como el respeto, la convivencia y la colaboración (Velásquez et al. 2016). Se convierte pues en un elemento central las estrategias que se emplean en el proceso educativo.

Por su parte las limitaciones institucionales son aquellos elementos de la institución que crean dificultades de acceso y desarrollo del proceso de aprendizaje para el estudiante, Al presentarse alguna barrera para el aprendizaje dentro del aula según Castañeda y Márquez (2021) se reflejan mayores dificultades para acceder a una educación de calidad, donde se ven expuestos diversos factores como prácticas docentes, recursos didácticos, materiales tecnológicos y la infraestructura en las escuelas.

No estamos preparados con la infraestructura necesaria, pero si hay el conocimiento si hay la disposición, pero ya lo que metemos de infraestructura es punto y aparte es cosa que se gestiona en algún momento (Tutora académica, comunicación personal, 2022).

Dentro de las limitantes institucionales se logran identificar las referentes a infraestructura, el no contar con espacios que faciliten a los estudiantes desplazarse como rampas, limita el acceso para aquellos que requiere adecuaciones para acceder a las aulas, materiales y diferentes actividades, aumentando la segregación de los mismos.

Referente a los efectos de la pandemia se pueden identificar dificultades en el aprendizaje y la convivencia escolar, manifestándose específicamente en ansiedad, depresión y ataques de pánico.

Después de la pandemia votaron muchos, regresamos y el que no tenía tiene. la generación ahorita los que están en quinto no los conocíamos, entonces entraron el semestre pasado como en febrero que ya empezaron a venir el problemón (Tutora académica, comunicación personal, 2022).

Hay mucha apatía o sea de niños que no entregaban nada, no sé qué estuvieron haciendo, no sé qué hicieron en la secundaria que traen esa idea que van a pasar y no entienden que no es así como tienen que estudiar, pero es muy difícil cuando se los dices por medio de la pantalla adecuándose los dices ya aquí, pero la verdad que eso no a todos les funciona el trabajar en línea (Tutora académica, comunicación personal, 2022).

Al respecto únicamente una persona de la comunidad educativa entrevistada identifica un cambio posterior a la pandemia, el reconocer los cambios en las dinámicas de interacción propicia una ventaja para la adecuación de la práctica docente y la vinculación de las actividades con el contexto del estudiante.

### **Actualización docente**

La capacitación y conocimiento del docente respecto a las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades del alumnado forma parte fundamental de su práctica en el aula. Pues una de las preocupaciones principales a nivel internacional en educación media superior es la problemática de exclusión y desigualdad. Al respecto, Velásquez et al. (2016) a través del análisis de programas educativos con propósitos de inclusión, concluyen que es necesario que la planeación contenga talleres que movilicen la experiencia y el conocimiento del profesorado es decir una preparación para la atención oportuna de las necesidades del estudiantado. Por su parte, Flores et al. (2017) refieren la necesidad de un proceso de formación docente continua que logre enriquecer al profesorado, reafirmando que no basta con tener prácticas inclusivas en la institución, sino que es un actuar conjunto entre cultura, prácticas y políticas, donde el profesorado es un agente central. Con respecto a la percepción sobre la actualización docente únicamente el director refiere la importancia de una actualización en torno a las barreras para el aprendizaje:

Una capacitación constante para otras barreras para el aprendizaje que hay en los alumnos que los maestros deben estar familiarizados y el personal en general (Director, comunicación personal, 2022).

Sin embargo, un docente hace referencia a la importancia de la actualización partiendo del contexto, es decir no se menciona una actualización visualizando las características del estudiante y cómo atenderlas, sino el contexto y los cambios que este provoca en las temáticas que trabaja en el aula:

Lo que pensamos que ya está establecido cambia, entonces con la pandemia se revolucionó o se reinventó, las técnicas del servicio por ejemplo le doy un ejemplo de lo que estamos viendo, antes de la pandemia íbamos a los restaurantes y pedíamos pero que pasa la gente que está desde sus casas, ahora se ha implementado mucho el servicio a domicilio pedir la comida a través de las APPS (Docente, comunicación personal, 2022).

Para la actualización docente referente a las estrategias que emplea el docente en atención al estudiantado, se vuelve indispensable que se puedan atender las necesidades mediante una atención oportuna ya que, al presentarse vacíos en la preparación para atender la diversidad en el aula, logra acrecentar los niveles de exclusión y desigualdad dentro del proceso educativo.

### **Capítulo III: Diseño de intervención educativa**

En el apartado siguiente se presenta el diseño de intervención, el cual se estructura a partir de los resultados del diagnóstico obtenido con los docentes del plantel. Se diseñó una propuesta de intervención para favorecer las prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza, con la finalidad de identificar y proponer aquellas estrategias que desde la práctica docente en el aula promuevan dinámicas de participación y disminución de barreras para el aprendizaje del estudiantado.

#### **1. Delimitación de los participantes de la intervención**

La intervención se diseñó para los docentes de educación media superior de la institución donde se llevó a cabo el diagnóstico de necesidades, teniendo como punto de partida los resultados del mismo. La intervención se desarrolló de manera presencial dentro del mismo plantel de trabajo del profesorado, con la finalidad de favorecer la asistencia y participación de estos.

#### **2. Propuesta de intervención**

El diseño de la propuesta se basa en la investigación- acción, la cual según (Kemmis 1984, como se citó en Latorre, 2005) es una autorreflexión realizada por los participantes en este caso, el profesorado, cuyo objetivo es propiciar una mejora en la práctica educativa, es decir, que se promuevan dinámicas de trabajo que visibilicen y comprendan la diversidad en el aula, permitiendo adecuaciones y fomentando la participación en el aula, brindando las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes e incluso incentivando el trabajo colaborativo entre docentes a través de una práctica reflexiva, lo cual requiere actividades flexibles, que faciliten la participación del profesorado, buscando así dar respuesta a las preguntas de investigación.

En este sentido, (Pelton 2010, como se citó en Botella y Ramos, 2019) señala que la reflexión se lleva a cabo en la misma acción, mientras el docente se encuentra inmerso en el contexto, es decir, una relación cíclica entre la acción, los datos y la reflexión.

La metodología de trabajo para este enfoque se basó en la propuesta de Suarez (2002), ya que a través de fases como son la determinación de la preocupación temática, reflexión inicial diagnóstica, planificación y por último la acción-observación permiten cumplir con los objetivos establecidos del proyecto.

Para la fase de la intervención o bien acción observación se toma de referente al docente como profesional con visión crítica- reflexiva, con la capacidad de establecer planteamientos educativos abiertos y adaptables al contexto en el que se encuentra inmerso (Domingo, 2021), propiciando experiencias de aprendizaje que parten desde valoración sistemática de su práctica, permitiendo un cuestionamiento constante de la misma. Por lo tanto, en esta propuesta se prioriza la participación y aportes del profesorado entendiendo que:

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la profesión. (Domingo 2017, p. 34)

Las fases a trabajar en el proceso de intervención se abocan a atender el objetivo general y las temáticas del diagnóstico.

a) **Objetivos de la propuesta de intervención**

**Objetivo general**

Reflexionar, desde la práctica docente, sobre los problemas referentes al reconocimiento de la diversidad del alumnado a través de la implementación de estrategias que permitan favorecer el aprendizaje del estudiante y su permanencia en los procesos educativos con docentes de bachillerato.

**Objetivos específicos**

- Identificar las principales características de la diversidad, así como su relación con la inclusión educativa para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado.
- Identificar las prácticas que favorecen la participación y la permanencia de los estudiantes en las actividades mediante la cooperación y el trabajo en equipo.
- Incentivar la motivación en los docentes a implementar estrategias que visibilicen la diversidad en el aula, mediante un trabajo colaborativo que permita cumplir con el quehacer docente y propiciar los aprendizajes del estudiante.

**b) Planificación de la intervención**

Para llevar a cabo la intervención se diseñó un taller de autorreflexión docente, el cual se conforma de tres fases, divididas en cuatro sesiones con duración de dos a tres horas.

De manera que, a continuación, se presenta el contenido temático de las fases del programa de intervención (Véase tabla 12).

**Tabla 12**

*Contenido temático de las fases del programa de intervención*

<b>Fases</b>	<b>Sesiones</b>	<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
Fase 1	1	Diversidad y conceptos básicos	Antecedentes de la inclusión educativa Diversidad
Fase 2	2	Prácticas docentes inclusivas	Identificación de diversidad en el aula Procesos colaborativos
	3	Motivación docente	Fomento a la participación del estudiante Estrategias de atención en el aula
Fase 3	4	Cierre y reflexiones finales	Estrategias para favorecer la atención de todo el estudiantado

*Nota elaboración propia 2023.*

Fase 1. Generar un primer acercamiento promoviendo un espacio de confianza para el profesorado por medio de su presentación y a través de un dibujo de lo que más disfruta de su labor docente. Por su parte en Del castillo en el 2020, hace referencia al dibujo como una forma de expresión descriptiva que permite caracterizar y simplificar una idea, además, lo considera un recurso de comunicación que facilita la expresión de ideas. Esta fase implica la sesión uno, que a partir de los resultados del diagnóstico se plantea el diálogo y la reflexión como estrategia, surgiendo en un primer momento con la presentación y descripción de su percepción como docentes, para lo cual se utilizarán cartulinas y marcadores, crearán el dibujo de sí mismos que les permita describir aquellas características que consideran poseen y benefician su proceso de enseñanza.

Para esta actividad inicial se utiliza una técnica de preguntas generadoras. Según Obando-Arias (2021), dichas preguntas parten de la proposición del tema central de análisis y son planteadas en este caso por el investigador permitiéndole conocer la percepción y el conocimiento que, en este caso, los docentes tienen sobre el tema. Durante la dinámica de trabajo de esta primera sesión se tomarán como referencia las preguntas generadoras, que servirán como guía para el dibujo del docente que posteriormente podrá describir ante el grupo.

Además, en esta primera fase se define ante los docentes la metodología y la estructura de las sesiones, así como los criterios de confidencialidad y acuerdos donde se le informará a los docentes sobre la preservación de su anonimato. Cabe señalar que, como parte de las condiciones éticas de este proyecto y como requisito del ejercicio de reflexividad que se plantea, su participación es completamente voluntaria y pueden renunciar al proyecto si así lo desean. Como finalidad de esta primera semana se pretende que el docente pueda describir lo que comprende por los conceptos de análisis como diversidad e inclusión, identificándolos en su práctica partiendo de sus propias experiencias. Además, se les proporciona el formato de reflexión práctica (véase anexo 2), el cual tiene como objetivo ser desarrollado por el profesorado durante la semana, donde la actividad consiste en observar y tomar nota sobre todas aquellas prácticas y/o acciones que considera visibilizan la diversidad en el aula.

Fase 2. Una segunda fase se compone de las sesiones dos y tres, las cuales se describen a continuación; en la sesión dos se inicia con la retroalimentación de la sesión uno propiciado por los mismos docentes donde se retoman aquellos elementos registrados en su formato de reflexión práctica, permitiendo intercambiar experiencias que permitan reflexionar sobre el reconocimiento de la diversidad identificado durante

su semana. A partir de este formato se propone el diálogo sobre los aspectos identificados por cada uno de los docentes.

A través de un análisis dirigido con las reflexiones semanales se formularán casos de análisis donde se plasmen sus propias experiencias en el aula, o bien la elección de una experiencia de enseñanza-aprendizaje vivida durante la semana relacionada con algún tipo de diversidad, Permitiendo que se realice una discusión grupal para la búsqueda de estrategias para favorecer el aprendizaje del alumnado en el contexto de la diversidad identificada en el aula. Dentro de la finalidad de esta segunda semana se busca que el docente reflexione acerca de su práctica docente y la atención a cada estudiante y en conjunto, además, de adoptar una de las estrategias planteadas para su aplicación durante la semana. Durante la semana trabajarán el formato aplicación práctica donde redactarán sus notas con base a la práctica realizada. En la sesión 3 se presentan las estrategias que cada docente implementó durante su semana en el aula, partiendo de la descripción de la misma, buscando una reflexión de manera conjunta sobre el funcionamiento de la estrategia, si funcionó o no y qué adecuaciones consideran pudieran realizarse para una próxima aplicación. De manera colaborativa realizarán análisis de las características que consideran favorecen o desfavorecen dicha estrategia.

Fase 3. La última fase comprende la sesión 4 y final con el profesorado, la cual se encuentra dirigida a reflexionar sobre aquellas estrategias y herramientas aplicadas durante la propuesta o bien las dos semanas de trabajo, con la finalidad de establecer un plan de acción para la institución partiendo de la reflexión que los mismos docentes han realizado para poder ser utilizado posteriormente.

En la tabla siguiente se muestra el cronograma de las actividades y evidencias de la intervención.

**Tabla 13***Cronograma de actividades y evidencias de la intervención*

<b>Sesión 1: Diversidad</b>					
<b>Tema</b>	<b>Sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>	<b>Evidencia(s)</b>	<b>Material</b>
Presentación Antecedentes de la inclusión educativa	1	02 de mayo	Presentar contenidos, y acuerdos de confidencialidad. Elaborar presentación gráfica (dibujo) con base a preguntas generadoras. Socializar la información plasmada en los dibujos. Presentación temática del instructor sobre diversidad y el formato de reflexión práctica y se describe la actividad a realizar en la semana.	Dibujo Carta de confidencialidad y acuerdos. Mesa de diálogo	Atención a la diversidad: perspectivas y normativas inclusivas (Castel, 2019). La atención a la diversidad: la educación inclusiva (Escarbajal et al. 2014)
Posterior a la sesión 1, la actividad semanal consiste en la elaboración del formato reflexión práctica donde identificarán acciones que consideran visibilizan la diversidad en el aula durante su semana.					
<b>Sesión 2: Prácticas docentes inclusivas</b>					
Prácticas docentes inclusivas	2	04 de mayo	Presentación de análisis sobre la reflexión práctica semanal. Mesa de discusión y planteamiento de casos por parte del profesorado y diseño de estrategias de atención.	Reflexión grupal y diseño de estrategias de atención.	Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo (Perez, 2012)
Posterior a la sesión 2, la actividad semanal consiste en la elaboración del formato aplicación práctica donde adoptarán una de las estrategias planteadas para su aplicación durante su semana.					
<b>Sesión 3: Motivación docente</b>					
Motivación docente y visibilización en el aula	3	09 de mayo	Mesa de discusión sobre los elementos identificados en el aula a partir de su práctica docente. Análisis de características que funcionaron o no, en las estrategias utilizadas en la semana.	Reflexión colaborativa sobre las estrategias y ajustes.	Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo (Perez, 2012)
Posterior a la sesión 3, la actividad semanal consiste en que los docentes elaborarán un plan de acción para la institución partiendo de la reflexión que los mismos docentes han realizado para poder ser utilizado posteriormente.					
<b>Sesión 4: Cierre y reflexiones finales</b>					
Cierre y reflexiones finales	4	11 de mayo	Mesa de discusión sobre los elementos identificados en el aula a partir de las características de cambio aplicadas.	Reflexiones finales	Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. (Arzate, 2015)

*Nota* elaboración propia 2023, una vez definido el cronograma de actividades y recursos para cada una de las sesiones de trabajo de la propuesta de intervención, se inicia la fase de intervención donde se desarrollará cada fase del taller.

## **Capítulo IV: Intervención educativa**

El propósito de este capítulo es presentar la intervención educativa realizada a través del taller de autorreflexión docente, así como los cambios efectuados en la propuesta con base en las necesidades surgidas en la aplicación. Por último, se realiza la narración cronológica, con el apoyo de una bitácora de registro para describir cada una de las sesiones trabajadas con el profesorado. Esta narración también forma parte de la fase de evaluación.

### **1. Especificación de los cambios efectuados en la aplicación**

En cuanto a los cambios efectuados en la aplicación de la intervención fue la disposición de los directivos para el desarrollo del taller pues decidieron participar únicamente en el diagnóstico del proyecto, optando así por la elección de otro plantel de educación media superior del mismo contexto y características para llevar a cabo la propuesta de intervención. En la implementación del taller un cambio significativo fue la flexibilidad en la entrega de reflexiones por escrito, pues al encontrarse en período de evaluación al profesorado se le complicó llevar un documento para redactar, optando por solamente reflexionar y el día de sesión, tomar los primeros minutos para redactar sus registros. Por otra parte, se utilizó solo en una ocasión apoyo de tecnología con *power point* pues la dinámica se volvió más enriquecedora al utilizar esquemas y nubes de palabras en pizarrón.

### **2. Narración cronológica del proceso de aplicación**

En este apartado se muestra la narración del proceso de implementación de cada una de las fases del taller de autorreflexión del profesorado.

El día 24 de abril de 2023, se estableció el contacto con el bachillerato a través del subdirector académico, al cual, por medio de una visita se le extendió un resumen del taller de autorreflexión diseñado para el profesorado. Después de dos días, por medio de correo electrónico, el subdirector emitió respuesta acordando las fechas para la realización del proyecto de intervención educativa.

A través de un correo electrónico, se confirmaron las fechas para el inicio de la intervención, así como la cantidad de docentes a recibir en el taller, los cuales fueron ocho. Como resultado se establecieron dos sesiones presenciales por semana dentro de la biblioteca del plantel, con duración de una hora y 40 minutos. Los días seleccionados fueron 02, 04, 09 y 11 de mayo del 2023. La comunicación únicamente se realizó con el subdirector siendo éste el encargado de proporcionar horarios y acuerdos con el profesorado.

A continuación, se presenta la descripción de cada fase, así como las reflexiones del profesorado con base en los objetivos establecidos para la intervención, donde a través de la construcción colaborativa durante el taller se fortaleció la creación de estrategias de atención desde la inclusión educativa.

### **Fase 1. Primera sesión del taller**

Al iniciar el taller, se realizó una breve presentación por parte de los docentes referente a su área de formación y años frente a grupo para generar un primer acercamiento y dinámica de confianza. Posteriormente se les proporcionó un cuadernillo y lápiz con los formatos a trabajar durante todo el taller, así como hojas para notas y la carta de confidencialidad y acuerdos donde se establecen los compromisos éticos de la investigación. La primera actividad consistió en realizar un dibujo que reflejara la percepción que tienen de sí mismos como docentes , tomando como

referente cuatro preguntas generadoras en torno a; 1) las características que debe poseer un docente que proporciona igualdad de oportunidades a sus estudiantes, 2) las herramientas que posee que facilitan su trabajo frente a grupo, 3) lo que más disfrutan de estar frente a sus estudiantes en el aula y 4) aquellas características que los convierten en docentes únicos.

Al compartir la primera actividad frente a sus compañeros se identifica poca autoobservación por parte del profesorado a su práctica, pues en su mayoría refieren características del otro o de otros docentes que no están en el taller, para lo cual se les redirigió a reflexionar sobre sí mismos, aumentando el tiempo para la actividad.

Después se presentó una breve reseña acerca de los antecedentes de la inclusión educativa y las características de la diversidad, donde el profesorado mostró mayor interés a los elementos motivacionales desde su misma práctica como aquello que más disfrutan, qué características personales los hacen docentes únicos y también esos momentos donde ellos consideran sentirse minimizados o poco valorados.

Cabe mencionar que los docentes en su totalidad refirieron y demostraron de manera verbal conocer los conceptos de inclusión y prácticas inclusivas, expresando ideas sobre adecuación docente, movilización de recursos por parte del profesorado a cumplir los objetivos del plan, así como la necesidad de un trabajo entre directivos y docentes de manera colaborativa en pro del aprendizaje de todo el estudiantado. Referente a esto manifestaron poseer varios cursos teóricos, por tal motivo, la oferta de un taller práctico facilitó el acercamiento con los mismos. Los docentes manifestaron necesidad en cuanto a estrategias y actividades que permitan llevar a cabo los conceptos a la práctica cotidiana. Al finalizar esta sesión se planteó la actividad semanal que consistió en identificar aquellas actividades o prácticas realizadas en su labor que visibilizan la diversidad.

## **Fase 2. Segunda y tercera sesión del taller**

Para la segunda sesión se realizó una retroalimentación por parte de los docentes de los elementos abordados en la sesión uno, así como el llenado del formato de reflexión práctica con base en la tarea semanal, donde eligieron un día de trabajo de su semana para analizar las actividades realizadas, y describieron aquellas actividades en las que lograron visibilizar elementos de diversidad.

A través del formato se propició el diálogo entre binas formadas por los profesores logrando así, un intercambio de experiencias. Posteriormente se abordó mediante una presentación del instructor las prácticas docentes inclusivas, donde, de manera individual en su cuadernillo elaboraron un perfil docente ideal, con las características que desde su experiencia consideran son las aptas para trabajar la inclusión en el aula.

Una vez elaborados los listados se dividió el grupo en dos equipos donde compartieron de manera verbal a sus compañeros la lista elaborada, para al final debatir y acordar un solo grupo de diez características que anotaron en el pizarrón.

Dentro de las cuales se destacan las siguientes características:

*Debe ser capaz de mantener comunicación efectiva, ser tolerante, ser innovador, con valores, habilidades pedagógicas, creativo, con ética, con experiencia laboral, un ser congruente y no autoritario.*

Mediante una lluvia de ideas se compararon listados, y se autocalificaron a petición de los docentes, para expresar cuáles de estas características tenían y cuáles consideraron cómo un área de oportunidad. Al finalizar esta sesión se formuló un caso específico de atención para el cual, como actividad semanal, reflexionarían sobre los elementos a abordar en dicha situación.

Para el inicio de la sesión tres, previamente se distribuyeron los cuadernillos en las mesas de trabajo, modificando así el lugar donde los docentes se habían sentado con

anterioridad; para esto se reunieron a los docentes en dos equipos combinando sus disciplinas y áreas de conocimiento, la instrucción fue compartir la probable solución del caso planteado anteriormente.

Mediante una discusión grupal se abordó cada una de las estrategias planteadas analizando desde su experiencia y área de formación la factibilidad de la misma o bien las adecuaciones que se pudieran realizar para que esta funcione.

Durante esta semana buscarían utilizar, en sus clases, una de las estrategias planteadas de manera grupal. Cabe mencionar que el caso trabajado por los docentes, se elaboró de situaciones expresadas por ellos mismos en la sesión uno, pues referían a que cuando el estudiante no desea trabajar, se le pide se salga del salón y trabajar con aquellos que sí se muestran dispuestos. El reto de esta actividad era plantear dos reglas explícitas en el desarrollo de la clase, no se puede sacar al estudiante del aula y se debe lograr que participe.

### **Fase 3. Cuarta sesión del taller**

Para esta sesión se continuó con el diálogo sobre las estrategias de atención al caso planteado, pues surgieron situaciones de debate, resaltando entre ellas; los límites como docentes; haciendo referencia a las estrategias para integrar a los estudiantes pues se involucran con ellos solo el tiempo que están en el aula, áreas de conocimiento del docente; las desigualdades que en ocasiones propician las áreas de conocimiento o materias impartidas, estatutos escolares; que situaciones por reglamento desfavorecen el actuar docente, así como las situaciones que exigen un trabajo sin margen de error y por último la motivación docente; la influencia de las habilidades socioemocionales del docente y el apoyo que reciben de la institución.

Además, esta última fase se dedicó a reflexionar sobre aquellas estrategias y herramientas aplicadas en el taller y en el aula durante estas dos semanas. Donde el profesorado expresó aquellas que resultaron favorables como la organización del aula, diversificación de equipos de trabajo en el aula y el intercambio de ideas entre el mismo profesorado con base el desarrollo de la semana. Adicional a esto se abordaron elementos como la motivación docente y el trabajo colaborativo, con la finalidad de establecer un plan de acción que se pudiera utilizar posteriormente, así como el intercambio de estrategias y la autorreflexión de la práctica docente.

## **Capítulo V: Evaluación de la intervención**

En el presente capítulo se abordará la evaluación de la intervención educativa, realizada mediante una bitácora de registro, donde a través de la narrativa de cada una de las sesiones se describe de manera cualitativa las actividades y acciones, para así facilitar la comparación con el inicio de la intervención.

### **1. Resultados de la intervención**

La evaluación se divide en dos apartados: 1) análisis de las reflexiones docentes y 2) estrategias de acción del profesorado.

Referente al análisis de las reflexiones docentes surgen las siguientes categorías; trabajo colaborativo entre docentes para casos de atención compartidos, conocimiento de estrategias de atención en el aula.

En la categoría de trabajo colaborativo entre docentes para casos de atención compartidos surge como elemento principal la comunicación entre los mismos, pues mediante la comunicación y el intercambio de estrategias se favorece la atención del estudiantado dentro del aula, tal como refiere Aspirilli (2011) en la formación del profesorado es indispensable las interacciones con otros, para favorecer la reflexión sobre situaciones, intercambiar saberes así como identificar respuestas a diversas situaciones en el aula, entonces además de funcionar como una comunidad de aprendizaje o red de apoyo entre los mismos, beneficiando el trabajo en equipo.

Desde esta perspectiva, Castillo (2016) añade que la colaboración entre el profesorado, facilita el diálogo sobre intereses, necesidades, preferencias es decir un trabajo de ayuda mutua que permita intercambiar actividades, trabajar bajo la misma instrucción, pues dicho intercambio propicia la adopción cambios en su dinámica de enseñanza

Referente a las estrategias de atención del profesorado es indispensable la disposición y apertura por parte de los mismos en los cuales se registran reflexiones de las sesiones como:

1. Es necesario dirigir al alumno a cumplir el objetivo del plan de clase, pero aprovechando sus recursos, lo que sea que haga bien nos puede servir.
2. Es necesaria una comunicación efectiva que permita escuchar cuales son las necesidades del alumnado, así como de las y los docentes.
3. La tolerancia ante la diversidad en un mundo donde hasta los profesores somos distintos.
4. Para desempeñar roles inclusivos debes ser innovador, no temerle al cambio.
5. Tus valores como persona, se ven reflejados en tu práctica docente, no todo es pedagogía.
6. La ética debe estar presente en la toma de decisiones y en el actuar docente.
7. Se debe promover un trabajo en equipo entre docente y alumno, que no promueva el autoritarismo ya que dificulta las dinámicas de interacción.

La evaluación de cada apartado se basó en la propuesta de Lara et al. (2015) que refieren que existen tres niveles de reflexión que se pueden utilizar, la descriptiva, la comparativa y la crítica. Referente a la descriptiva hace referencia a la exposición o narrativa de situaciones en particular, en este primer nivel el profesorado expresa de manera clara sus propias limitantes el aula, así como las estrategias que utiliza, describiendo momentos, situaciones y características.

Un segundo nivel es la reflexión comparativa donde el profesorado cuestiona sus propias acciones en el aula, desde diversos enfoques y conocimientos. Finalmente, el último nivel que refiere a la crítica; es la búsqueda de mejores estrategias para atender la

situación, en este nivel se toman las decisiones en mejora de la comunidad de aprendizaje.

Durante las sesiones, se identificaron los tres niveles de reflexión propuestos, de manera que se facilitó la descripción de la situación, reflexiones y soluciones. Los cuales se presentan en la siguiente tabla (véase tabla 14)

**Tabla 14**

*Niveles de reflexión en el taller*

<b>Categorías</b>	<b>Nivel descriptivo</b>	<b>Nivel comparativo</b>	<b>Nivel crítico</b>
Trabajo colaborativo entre docentes para casos de atención compartidos	La problemática refiere a falta de tiempo y comunicación, así como de tiempos de reflexión dirigida.	Reconocen la importancia de la reflexión en pares, pero los lleva a tener conflictos, ya que la apertura ante iguales no es buena.	Se propone el diálogo a partir de áreas de fortaleza de cada docente, así como compartir estrategias efectivas y no efectivas.
Conocimiento de estrategias de atención en el aula	Los obstáculos para emplear estrategias inclusivas en el aula es la falta de motivación y conocimiento sobre acciones en casos específicos.	Es necesario una reflexión constante de las acciones realizadas en el aula, contar con una actitud motivada y de compromiso.	Se propone realizar ejercicios de discusión sobre las problemáticas que se presentan en la institución.

*Nota.* Elaboración propia a partir de las anotaciones realizadas en la bitácora durante las sesiones (2023).

La evaluación permite identificar en qué medida fueron logrados los objetivos de la intervención, primero mediante la identificación de las principales características de la diversidad, así cómo como su relación con la inclusión educativa para favorecer el aprendizaje de todo el alumnado. Los docentes indagaron en las habilidades y áreas de oportunidad poseen y como éstas favorecen o no el proceso de enseñanza. El diseño de la intervención se adecuó buscando beneficiar las necesidades expresadas por el profesorado, así como atender los casos que les representan un mayor reto los cuales expusieron en los espacios de reflexión.

Conforme avanzaron las sesiones se pudieron observar cambios significativos en la forma de expresar sus comentarios, reflexiones, incluso de cuestionar.

La autorreflexión constante permite identificar las prácticas que favorecen la participación y la permanencia de los estudiantes en las actividades mediante la cooperación y el trabajo en equipo siendo ellos mismos el modelo a imitar por parte del estudiantado.

Al finalizar el taller y presentar la síntesis de las estrategias de atención utilizadas durante la semana se pudo observar una mayor apertura a expresar ideas sobre diversidad, a utilizar la innovación y cuestionarse tal cual lo refirieron ellos “que tan inclusivo es hacer esto en mi grupo”.

## Capítulo VI: Conclusiones

A partir del diagnóstico educativo es posible visualizar las competencias teóricas del profesorado en materia de inclusión, pero es la intervención educativa, en este caso el trabajo de autorreflexión docente que permite al profesorado indagar sobre sus propias prácticas desde una postura crítica y objetiva a través de la cual se pretende un cambio en beneficio de los procesos educativos.

De acuerdo con Lara- Subiabre (2018) la reflexión es un proceso que involucra emociones y sentimientos, es decir, que va más allá de un proceso solamente cognitivo.

Es por ello que resulta relevante abordar la práctica docente, la cual va más allá de dominar los contenidos impartidos, siendo necesario que se enfoque a facilitar el aprendizaje buscando mecanismos para generar mayores oportunidades de acceso para el estudiantado creando así, oportunidades viables dentro del aula accesibles para todos.

La reflexión en la propia práctica docente permite una crítica al trabajo que él mismo profesorado desempeña en el aula, favoreciendo ajustes en las propias acciones (Castellanos y Yaya, 2013). En el caso de este estudio, es necesaria la atención prioritaria de aspectos que pueden compartir otras instituciones de educación media superior, y que su reflexión crítica se hace imprescindible. Estos elementos se sintetizan en los siguientes puntos.

- Trabajo colaborativo entre el profesorado, compartiendo reflexiones y estrategias desde la práctica docente
- Conocimiento sobre inclusión educativa con base a estrategias en el aula
- Metodologías flexibles y diversificadas que se ajusten al estudiantado

Resulta claro que el profesorado debe conocer a sus estudiantes e identificar la mejor manera de alcanzar los objetivos de aprendizaje considerando las posibilidades y acceso

de los mismos. Es por eso que muchas de las estrategias que se puedan plantear en el aula deben atender la diversidad presente dentro de la misma (Cabrera, 2011).

El trabajo colaborativo entre los docentes permite el intercambio de estrategias y atención directa con los estudiantes, creando nuevas alternativas de actividades, es decir un cambio en las condiciones dentro del aula, las cuales hacen referencia a la organización del aula como; los agrupamientos, fortalecer el apoyo entre pares, propiciar el trabajo en equipo y valorar positivamente las decisiones de los alumnos respecto a las actividades por desarrollar.

Además, la formación y conocimiento del profesorado en términos de inclusión es un papel fundamental, pues para que la inclusión educativa funcione como se plantea en los diversos acuerdos es necesaria la intervención del profesorado, un docente capaz de reflexionar sobre su práctica e interesado por brindar educación de calidad a todos los estudiantes del grupo (Calvo,2013).

Sin duda un docente capaz de trabajar en equipo, favorece la atención y oportunidades que se propician en el aula, pero se vuelve fundamental la actualización constante, además de necesario el conocimiento del contexto donde se encuentra inmerso pues esto facilita dotarlo de habilidades para la atención del mismo.

Referente a las metodologías flexibles Cabrera (2011) considera que se propician desde la valoración de todo el estudiantado, una implicación desde la adaptación de objetivos de aprendizaje, priorizar la reflexión y expresión de los estudiantes, establecer diferentes actividades para un mismo tema permitiendo ampliar las posibilidades, actividades que evalúen el progreso de los estudiantes y detectar las ideas propias, interés de los alumnos para partir un nuevo contenido.

Así, de acuerdo con Niembro (2021) la educación inclusiva se convierte en una aspiración de todos los sistemas educativos pues es a través de la educación se busca

contribuir a la formación de estudiantes que formarán parte de una sociedad justa y democrática. Es decir, aquello que enseña el docente se convierte en pauta fundamental para el desarrollo e inclusión de los estudiantes en sociedad.

Finalmente, este proyecto de intervención educativa propicia la reflexión y la construcción de estrategias de atención dentro del aula, partiendo del trabajo colaborativa y características del mismo contexto donde el profesorado se encuentra inmerso.

### **1. Limitaciones**

Se consideró como una de las mayores limitantes durante la fase de diagnóstico cuantitativo los tiempos de respuesta por parte del profesorado, pues responder el cuestionario en tiempos libres para ellos dificultó la disposición de los mismos, para futuras investigaciones se propone disponer un tiempo para que todos respondan el instrumento en un momento establecido. En el diagnóstico cualitativo, faltó conocer y comparar las perspectivas del estudiantado atendido en las aulas.

Durante la intervención se contemplaba un número mayor de docentes para recibir el taller, pero los tiempos entre clases y actividades dificultó el acceso de los mismos.

### **2. Propuesta de mejora para la unidad receptora**

La propuesta de mejora para la unidad de mejora que se establece para la unidad receptora a partir del diagnóstico e intervención realizados consiste en impartir el curso enfocado en la totalidad de la planta académica, enfocado en las reflexiones del profesorado y como una actividad establecida en sus reuniones de consejo.

Se propone la autoevaluación del profesorado a sus propias prácticas, con un trabajo secuencial de intervención sobre las propias perspectivas. Referente a los contenidos de

la propuesta se sugiere agregar una semana mas de trabajo, con la intención de favorecer la asistencia y participación de toda la planta académica. Finalmente, a partir de las reflexiones finales del profesorado que participó en el curso les resulta agradable y enriquecedor un capacitador externo, ya que favorece una dirección parcial y objetiva del taller.

## Referencias

- Acuerdo Secretarial N° 17. Diario Oficial de la Federación. Reforma Integral de la Educación Media Superior. México, 17 de agosto de 2022.  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5660864&fecha=10/08/2022#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5660864&fecha=10/08/2022#gsc.tab=0)
- Asprilli, M. (2011). La didáctica en la formación docente. Homosapiens ediciones. Buenos Aires.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), 187-202.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.
- Arainz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21), 23-35.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Revista de formación de profesorado*. (5), 15-19.  
[https://www.researchgate.net/publication/39150564\\_Hacia\\_una\\_educacion\\_eficaz\\_para\\_todos\\_la\\_educacion\\_inclusiva](https://www.researchgate.net/publication/39150564_Hacia_una_educacion_eficaz_para_todos_la_educacion_inclusiva)
- Azrak, M. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 24, 61-68.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966007>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20 (1), 13-32.

- Blanco, R. (2006). La Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
- Cabero-Almenara, J. y Valencia-Ortiz, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Cabrera, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 41(45), 1-9.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista salud pública*, (5)76, 409-422.
- Castañeda- Brizuela, C. y Márquez- Cabellos, N. G. (2021). Análisis de prácticas inclusivas en la atención del alumnado con discapacidad. *Revista de educación y desarrollo*, 58, 55-65. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/58/58\\_Castaneda.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/58/58_Castaneda.pdf)

- Castellanos, S.H. y Yaya, R.E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W. Federico Gadea, S. Vera - Quiñonez (Coord.), *Rompiendo barreras en la investigación* (1ª ed., pp.164-184.). Utmach.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2017). [Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos \(www.gob.mx\)](http://www.gob.mx)
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157.
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica*, (54), 1-15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-008)
- Delgado, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación* , 31(2), 45-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031204>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Del Castillo, J.M. (2020). El dibujo como recurso didáctico. *Cuadernos de Historia del Arte*, 34 (9), 311-356.
- Domingo, A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente. *Avances en el contexto Internacional*. Buenos Aires: Aique

- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* 12(1), 11-13 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (12), 26-46.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436/5874>
- Elvira, C. A., Méndez, J. M. y Auces, M. (2018). Prácticas docentes para atender la diversidad. Un estudio de caso en el nivel medio superior. *Educando para educar*, 19(35), 13-26.
- Escarbajal, A., Mirete, A. B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, Z. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 135-144.
- Falavigna, C. H., Bergliaffa, F. y Re, O. (2021). “Yo estoy de acuerdo con que existan regímenes especiales para algunos estudiantes, pero depende de cada caso”. Notas sobre inclusión educativa y experiencia docente. *Cuadernos de educación*, (19), 89-99. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34135>
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832003>

- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56.  
<http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Flores, V. J., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit. Revista peruana de psicología*, 23(1), 39-56.
- García, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad: de la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista complutense de educación*, 15(2), 597-620.
- García, W., Belesaca, O. y Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas. *Revista Killkana sociales*, (2)2, 25-30.
- García, I., Romero, S., Escalante, L. y Flores, V. J. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29 (2), 8-28.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23150>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- González, R., Monjas, M. A., Alba, L. L., y Santos, D. Y. (2020). Acciones didácticas para el logro de buenas prácticas inclusivas. *Propósitos y representaciones*, 8 (3),  
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.727>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez, I. (2010). *La visión de la escuela inclusiva en la sociedad*. Ittakus.
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós

- Lara, B., Pereira, M., Alvarado, P. y Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento educativo*, 2, 11-26.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Ley General de Educación. (30 de septiembre de 2019). Diario Oficial de la Federación [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Loaiza, C. A. (2011). La cultura de la diversidad: en el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8 (2), 166-175.
- Loaiza, R.C. (2011). La cultura de la diversidad: en el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.
- Lobato, X. y Ortiz, C. (2001). La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. *Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 18, (667-684). <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11089/CC-63%20art%2053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Martin, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*. 5(17), 23-29.
- Martínez, M. y Liñan, S. (2017). *Guías para la Educación Inclusiva: Guía para una Escuela Inclusiva*. Cresur
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson

- Morán de Castro, C., Molina, S. y Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de organización y gestión educativa*, 2, 13-18.
- Morán, A. M. (2015). Inclusión y diversidad en el aula. *Revista Para el Aula*, 14, 28-29. [https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea\\_014\\_0014.pdf](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_014_0014.pdf)
- Morga, L. E. (2017). La educación inclusiva en México una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 2 (1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional de internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2017). El ODS 4 como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>
- Niembro, C. A., Gutierrez, J. L., Jimenez, J. A. y Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de ciencias*, 8 (2), 42-51.
- Obando-Arias, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 383-403. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- Ospina, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal, C. A. y Ramírez, M. C. (2003). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1),14-29.

- Otzen, T. y Manterola C. (2027). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Quintana, P. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*.
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.  
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 201-217.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Glosario de términos sobre discapacidad*.  
[http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario\\_Terminos\\_sobreDiscapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobreDiscapacidad.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Nacional Educativo*.SEP.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123.

- Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1 (1), 40-56.
- Sunza –Chan, S. P., Ramírez de Arellano De la Peña, J. A., Sevilla-Santo, D. E. y Martín-Pavón, M. J. (2021). Factores institucionales que constituyen barreras para el aprendizaje en estudiantes de bachillerato en Yucatán. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 83-99.  
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050907>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Velásquez, Y. M., Quiceno, E. M. y Tamayo- Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 16 (3), 1-35.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44746861015>

## Anexos

### Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad (CECPAD)

*De Mena y García Sanz (2017).*

Validado a partir de un jueceo de expertos para el contexto mexicano.

Le agradecemos de antemano su colaboración en este trabajo. Con él pretendemos dar a conocer la situación en que se encuentra la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, entendiendo ésta como la respuesta a las necesidades que presentan los alumnos y alumnas debido a diferencias relacionadas con su origen social, cultural, étnico, sexual, ritmos de aprendizaje, nivel cognitivo, estilos de aprendizaje, discapacidad, sobredotación, etc.

Le pedimos que responda el siguiente cuestionario con la máxima sinceridad posible. La información será tratada estadística, confidencialmente y de manera anónima, ya que no se pretende el análisis individual de los profesores sino a nivel general.

consiento .... si  no

#### DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

**Edad:** 25 años o menos  Entre 26 y 35 años  Entre 36 y 45 años  Más de 46 años

**Género:** Hombre  Mujer  Otro  \_\_\_\_\_

**Nivel máximo de estudios:** Licenciatura  Maestría  Doctorado  Estudios especializados

**Formación pedagógica:** Curso(s)  **Diplomado**  Especialización  Maestría  Otro  \_\_\_\_

**Experiencia docente:** Entre 1-5 años  Entre 6-10 años  Entre 11-20 años  Más de 21 años

**Horas semanales frente a grupo:** Entre 5- 10  Entre 11- 15  Entre 15- 20  Más de 20

**Semestres que imparte materias:** 2do  4to  6to

#### INSTRUCCIONES

- En la columna denominada "*Nivel real*" de la tabla que se presenta a continuación, indique con una cruz, el grado de adquisición de cada competencia que considera posee actualmente.
- En la columna denominada "*Nivel deseado*" marque el nivel de adquisición de competencia que debería poseer para poder desarrollar buenas prácticas docentes en materia de atención a la diversidad.
- La escala para cumplimentar los dos tipos de niveles es la siguiente:  
*1: nada, 2: poco, 3: moderadamente, 4: bastante, 5: mucho.*
- En el apartado de *observaciones* que encontrará tras cada tipología de competencias, puede añadir cualquier comentario que considere relevante sobre la dimensión del instrumento considerado.

#### COMPETENCIAS EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. ACADÉMICAS	Nivel real					Nivel deseado				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. En la carrera cursada para acceder a mí puesto de trabajo recibí formación inicial en atención a la diversidad cultural, lingüística, funcional, intereses y capacidades.										
2. Recibo información permanente respecto a la atención a la diversidad cultural, lingüística, funcional, intereses y capacidades.										
3. Tengo acceso a la consulta de libros, manuales y otros documentos que contienen orientaciones actuales para la atención a la diversidad cultural, lingüística, funcional, intereses y capacidades.										
4. Conozco la legislación de México sobre atención a la diversidad.										
5. Conozco las normativas internacionales como UNESCO y la ONU sobre atención a la diversidad.										
6. Gestiono mi formación y actualización con base a las necesidades y debilidades identificadas en mi práctica docente, para mejorar la atención que presto a la diversidad.										
<b>Observaciones:</b>										

2. DIDÁCTICAS	Nivel real					Nivel deseado				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Realizo ajustes y/o adaptaciones necesarias como materiales, metodología, etc. para responder a las necesidades particulares de cada estudiante.										
8. Diversifico las actividades para responder a las características de los estudiantes que tengo cada semestre.										
9. Planeo diferentes actividades en función de los distintos estilos de aprendizaje de mis estudiantes.										
10. Proporciono actividades de elección libre de acuerdo a los intereses de todos los estudiantes.										
11. Utilizo diversos recursos para atender a los estudiantes que requieren una atención personalizada.										
12. Utilizo estrategias para estimular la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.										
13. Utilizo un vocabulario adecuado para dar instrucciones y compruebo que el estudiante las ha comprendido.										
14. Promuevo que los estudiantes diseñen material didáctico para sus compañeros.										
15. Promuevo el aprendizaje colaborativo, poniendo al estudiante que lo necesita con un compañero/a que le pueda ayudar a centrar su atención y hacer sus trabajos en clase.										

16. Favorezco la adquisición de habilidades para aumentar la autodeterminación, independencia, autonomía y participación del alumnado en su entorno.														
17. Ofrezco diversos materiales y situaciones de aprendizaje para que los estudiantes realicen sus trabajos en clase.														
18. Priorizo los aprendizajes prácticos y funcionales en mi aula con todos los estudiantes y en especial con aquellos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje.														
<b>Observaciones:</b>														
<b>3. ORGANIZATIVAS</b>	<b>Nivel real</b>					<b>Nivel deseado</b>								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
19. Reviso el uso de los recursos materiales o didácticos regularmente, para que puedan utilizarse de forma flexible y responder a la diversidad en el aula														
20. Utilizo recursos naturales o del propio entorno y comunidad con finalidades didácticas														
21. Utilizo los tiempos, de forma flexible, en función de la actividad propuesta y las necesidades de los estudiantes.														
22. Utilizo los espacios de forma flexible, en función del tipo de actividad a desarrollar.														
23. Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros.														
24. Utilizo otros espacios distintos al aula para realizar las actividades, tanto dentro y fuera del plantel.														
25. He identificado que la escuela cuenta con la infraestructura de accesibilidad para todos los estudiantes como señalamientos.														
<b>Observaciones:</b>														

<b>4.COMUNICATIVAS</b>	<b>Nivel real</b>					<b>Nivel deseado</b>								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
26. Me comunico con mis estudiantes a través de distintos códigos, dando respuesta a sus necesidades														
27. Permito que todos mis estudiantes expresen libremente sus ideas y emociones, y les escucho.														
28. Cuento con las competencias pertinentes para trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela.														
<b>Observaciones:</b>														
<b>5. INTEGRADORAS</b>	<b>Nivel real</b>					<b>Nivel deseado</b>								
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
29. Integro estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje y capacidades en distintos grupos.														
30. Utilizo los conocimientos previos de los estudiantes para crear situaciones de aprendizaje relacionadas con los temas a trabajar en clase.														

31. Transmito a mis estudiantes la idea de que la convivencia hay que entenderla como una tarea de todos.										
32. Refuerzo y atiendo a los estudiantes con alguna barrera para el aprendizaje.										
33. Utilizo las tecnologías para favorecer la inclusión de los estudiantes										
<b>Observaciones:</b>										

6. EVALUADORAS	Nivel real					Nivel deseado				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. Identifico cuándo un estudiante tiene que ser canalizado al departamento de orientación.										
35. Realizo una evaluación inicial para conocer el nivel de aprendizajes previos de todos los estudiantes.										
36. Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.										
37. Recojo información de forma periódica para evaluar los procesos de aprendizaje de todos mis estudiantes										
38. Proporciono retroalimentación a los estudiantes para que aprendan de la propia evaluación.										
39. Utilizo instrumentos variados de evaluación, según la actividad y la competencia a evaluar.										
40. Realizo una evaluación de todos los estudiantes al final del proceso educativo.										
41. Soy imparcial en los momentos de evaluación continua										
<b>Observaciones:</b>										

¡Muchas gracias por su colaboración!

## CARTA DE CONFIDENCIALIDAD Y ACUERDOS

Yareli Alexandra Baltierra Rojas, estudiante de la Maestría en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California con matrícula 01119902, manifiesta los siguientes puntos de acuerdo establecidos con el/la docente del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) plantel Los Portales, en el marco del proyecto de intervención titulado *Desarrollo de prácticas inclusivas en el aula con estudiantes de Educación Media Superior*, el cual tiene por objetivo de *Diseñar una propuesta para fortalecer las prácticas inclusivas de los docentes dentro del aula que disminuyan las barreras de aprendizaje y participación de los estudiantes promoviendo el acceso y permanencia en el proceso educativo.*

- Los datos que se obtengan como resultado de la realización de entrevistas, aplicación de instrumentos serán confidenciales y utilizados únicamente para fines de esta investigación.
- Todas las personas participantes conservarán su anonimato en la difusión de los resultados de investigación. El nombre de la institución aparecerá únicamente si todos los participantes están de acuerdo.

Y para que así conste, firmamos el presente documento el día \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Firma de Yareli Alexandra Baltierra Rojas  
Estudiante de posgrado

\_\_\_\_\_  
Firma y cargo del participante

## Guía de entrevista

- ¿Cuál es su nombre?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Cuál es su grado máximo de estudios?
- ¿Cuántos años tiene de docencia frente a grupo?

<b>Categorías</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Inclusión educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué estrategias utiliza para promover la participación de sus estudiantes en las actividades que plantea?</li><li>• ¿Cuál considera que es la postura del plantel frente a la inclusión educativa?</li><li>• ¿Cuáles son las características principales que considera se deben poseer para considerar una institución como inclusiva?</li></ul>
<b>Organización del aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo considera que impacta en el aprendizaje, la distribución de los estudiantes en el salón de clases?</li><li>• ¿Utiliza algún tipo de organización en el aula en específico?</li><li>• Además del proceso de aprendizaje, ¿En que otro aspecto influye la organización de los estudiantes en el salón?</li></ul>
<b>Procesos educativos colaborativos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo considera que propicia desde su práctica docente la colaboración entre estudiantes?</li><li>• ¿De qué manera promueve la convivencia entre los estudiantes de su grupo?</li><li>• ¿Qué tan relevante resulta el trabajo colaborativo para los objetivos de los contenidos que imparte?</li></ul>
<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué tipo de diversidad identifica en los estudiantes de los grupos que atiende?</li><li>• ¿Qué modificaciones son más recurrentes que realice en su práctica debido a esta diversidad?</li><li>• ¿Cómo podría aprovechar la diversidad en el aula en beneficio del proceso educativo?</li></ul>

### **Flexibilidad curricular**

- ¿Qué elementos son indispensables tomar en cuenta para plantearse alguna adecuación curricular?
- ¿Suele incorporar temas de relevancia en el contexto educativo en el desarrollo de actividades en el salón? ¿De qué manera?
- ¿Cuáles son las principales adecuaciones curriculares que ha realizado para los grupos que trabaja actualmente?
- ¿Cómo considera que influye en el proceso de aprendizaje cuando un docente no realiza adecuaciones curriculares?

### **Identificación de las barreras para el logro de la inclusión**

- ¿Cuál es la principal barrera para el aprendizaje que identifica en el aula?
- ¿Cuál es el procedimiento cuando identifica que se presenta alguna dificultad para lograr los objetivos de aprendizaje en algún estudiante?
- ¿Cuál es el apoyo que le brinda la institución cuando refiere algún estudiante que se le dificulta cumplir con los objetivos de aprendizaje?

### Formato preguntas generadoras

¿Qué características consideras debe poseer un docente que proporciona igualdad de oportunidades para todos los estudiantes dentro del aula?

¿Cuáles son las herramientas que consideras posees que facilitan tu trabajo frente a grupo?

¿Qué es lo que más disfruto de estar frente a mis estudiantes?

¿Qué características o elementos me convierten en un docente único?

Formato reflexión práctica

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4

## Formato de aplicación práctica

<b>Estrategia:</b>		
<b>Grado o semestre:</b>	<b>Asignatura:</b>  <b>Tema:</b>	<b>Tiempo en clases:</b> 1 semana  <b>Inicia:</b>  <b>Termina:</b>
<b>Describe la estrategia a desarrollar:</b>		
<b>PROBLEMA Y PRODUCTO</b>		
<b>Problema</b>		
<b>Producto / inicio, desarrollo y cierre</b>		