

LIMITACIONES Y ACIERTOS DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN DOCENTES DE BACHILLERATO DESDE UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

Limitations and successes of inclusive practices in high school teachers from a qualitative approach

Yareli Alexandra Baltierra Rojas
Alma Arcelia Ramírez Iñiguez
Erika Paola Reyes Piñuelas
Universidad Autónoma de Baja California (México)
ybaltierra@uabc.edu.mx

Vol. 17 N.º 2; diciembre 2024

Fechas recepción: 29/06/2024

Fecha Aceptación: 30/11/2024

Como citar este artículo:

Baltierra-Rojas, Y.A.; Ramírez-Iñiguez, A.A. y Reyes-Piñuelas, E.P. (2024)

Limitaciones y aciertos de las prácticas inclusivas en docentes de bachillerato desde una aproximación cualitativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol 17, n° 2, pp. 153-168.

Resumen

Se analiza la problemática en las prácticas inclusivas del profesorado en un bachillerato tecnológico del noroeste de México. Se trata de un estudio cualitativo en el que se exploran las limitaciones y aciertos sobre el reconocimiento y las acciones en torno a la diversidad del alumnado por parte del profesorado. Para ello, se llevaron a cabo siete entrevistas semiestructuradas a los agentes educativos de la institución. Los datos obtenidos estuvieron sujetos a un análisis de contenido de tipo inductivo sobre la organización del aula, los procesos educativos colaborativos, la atención a la diversidad, la flexibilidad curricular y la identificación de barreras para el logro de la inclusión. Los resultados indican deficiencia en la 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 currículum. Se concluye que los docentes requieren una formación en torno al reconocimiento de la diversidad, así como de estrategias que favorezcan la participación y la permanencia del estudiantado dentro del proceso educativo.

Palabras clave: *Diversidad, Exclusión, Inclusión educativa, Participación, Prácticas docentes*

Abstract

The problem in the inclusive practices of teachers in a technological high school in northwest Mexico is analyzed. This is a qualitative study in which the limitations and successes of teachers' recognition and actions regarding student diversity are explored. To this end, seven semi-structured interviews were carried out with the educational agents of the institution. The data obtained were subject to an inductive content analysis on classroom organization, collaborative educational processes, attention to diversity, curricular flexibility and the identification of barriers to achieving inclusion. The results indicate a deficiency in training in inclusive practices among teachers, evidenced in the lack of pedagogical strategies to address diversity in the classroom, from its identification to curriculum management. It is concluded that teachers require training around the recognition of diversity, as well as strategies that favor the participation and permanence of students within the educational process.

Keywords: *Diversity, Exclusion, Educational inclusion, Participation, Teaching practices*

1. Introducción

En el marco de la formación del profesorado, surgen nuevos desafíos en la planeación, conducción y evaluación de aprendizajes en contextos caracterizados por la diversidad. Por lo tanto, es crucial la preparación docente que le posibilite convertirse en un facilitador y no en una barrera dentro del proceso educativo. La comprensión profunda sobre inclusión y el desarrollo de prácticas educativas transformadoras, son elementales para que el alumnado no solo se integre a las dinámicas escolares, sino que, logre los propósitos de aprendizaje esperados reconociendo su diversidad. En este contexto, deben considerarse los principios y características de la inclusión educativa para prevenir que las desigualdades sociales aumenten o se profundicen dentro de los espacios educativos (Echeita y Duk, 2008).

Además, es fundamental comprender las nociones de inclusión por parte del profesorado, es por esto que el estudio se fundamentó teóricamente con aportes de Echeita y Duk (2008), quienes destacan la inclusión como un medio para conseguir la igualdad de oportunidades a través de estrategias como la convivencia escolar colaborativa; de Loaiza (2011), quien sostiene que un cambio en las actitudes y prácticas de todos los miembros involucrados beneficia el proceso educativo; y Parra (2011) quien indica que el 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.

Por otro lado, en relación con la calidad educativa, Blanco (2006) subraya la importancia de garantizar la igualdad de condiciones para el estudiantado proporcionando los apoyos, ajustes y recursos de acuerdo con sus características individuales para propiciar su participación y permanencia en los procesos educativos, por lo cual es relevante la existencia de una educación que brinde diversas oportunidades dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el profesorado de un bachillerato en una ciudad fronteriza del noroeste de México, con base en la caracterización de los problemas cotidianos que han sido documentados en la literatura especializada, y que definen los desafíos a los que se enfrentan las y los docentes para el desarrollo de aprendizajes y el fomento de la participación del alumnado en sus propios procesos formativos, así como en la construcción de las dinámicas escolares diarias.

El aporte del presente trabajo se orienta a develar que la práctica docente va más allá de dominar los contenidos impartidos, siendo necesario que se enfoque en facilitar el aprendizaje buscando mecanismos para generar mayores oportunidades de acceso para el estudiantado creando así, oportunidades viables dentro del aula accesibles para todos.

2. Marco conceptual

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.

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 personales y referentes (Barrio de la Puente, 2009). De manera 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; reestructurando la idea que lo diverso es negativo o malo. “La ruptura con esta forma de pensar, implica un enorme reto a vencer al interior de las aulas, en los espacios educativos y también fuera de ellos para no ver al otro como inferior ya sea por su origen étnico, lengua, preferencia sexual, género, entre otros” (López y Aguilar, 2021, p.47).

Al considerar diferentes estilos de aprendizaje, capacidades, origen étnico, intereses, religión, posición socioeconómica y cultura, no podemos enseñar como si todos los estudiantes fueran homogéneos, ya que, adoptar esta perspectiva, carece de aprecio hacia la riqueza de la diversidad, e invisibiliza el bagaje de conocimientos previos y herramientas individuales de cada uno de los integrantes de un grupo; esta actitud puede propiciar una reproducción de desigualdades y segregación.

Es así, que la inclusión educativa, además de atención a la diversidad, implica adaptación de contenidos, estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo colaborativo y la 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- Almenara y Valencia- Ortiz, 2019). De este modo, requiere la modificación del contexto mismo, no solo un ajuste en los temas o los contenidos, sino la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es aquí donde se enfatiza la importancia de concebir al docente como un agente capaz de modificar continuamente el proceso educativo, y funcionar como un apoyo constante para las y los estudiantes. 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). Esto a partir de la construcción de espacios de diálogo, por lo que reconocen todo tipo de diversidades para la adecuación de estrategias que respondan a los diferentes ritmos de aprendizaje y características del estudiantado, estableciendo mecanismos para superar las desigualdades dentro del aula y abordar cualquier situación de riesgo en la misma (Moran, 2015).

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 et al. (2021) señalan 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 acordes a la inclusión, de manera que, buscan el acceso del estudiante en todo momento al proceso educativo y ser parte de él. 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.

3. Metodología

Se realizó un estudio cualitativo en un bachillerato tecnológico del Subsistema estatal que pertenece a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en una ciudad fronteriza al norte de México. La institución se ubica en la zona urbana con un nivel socioeconómico medio-bajo. Al momento del estudio durante el semestre 2023-1 la institución reportaba una matrícula de 664 estudiantes y una planta académica de 28 docentes.

La selección de la institución parte de características específicas en relación con la dinámica escolar, en la cual las aulas se encuentran asignadas de manera fija a los grupos de estudiantes y son las y los docentes quienes se desplazan de un aula a otra para impartir sus clases; imprescindible el uso de uniforme y hay restricciones específicas en el reglamento como largo de la falda, zapato escolar, uso de maquillaje que propician una limitante para el estudiantado. Además, cabe mencionar que al ser una institución de bachillerato tecnológico en su mayoría el estudiantado no considera como opción el ingreso a la universidad, si no su inmersión al campo laboral.

La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, ya que “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 y Mendoza 2023, p.16). Resulta fundamental obtener información de comparación a través de una serie de categorías preestablecidas previamente, pues permite al participante responder aproximándose a la experiencia propia (Callejo, 2002). Además, le precede un estudio de tipo cuantitativo, en el que se concluye la necesidad de analizar con mayor detalle las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los docentes (Baltierra, 2023).

Para la obtención de datos, se invitó a participar de forma voluntaria al profesorado, responsables de atención al estudiantado y del área directiva, de los cuales siete accedieron a participar, tres de estos docentes (1 femenino de 32 años y dos masculinos de 35 y 54 años), una psicóloga (de 38 años), un coordinador académico (de

52 años), el director del centro educativo (de 51 años) y una tutora académica (de 39 años).

Se optó por la técnica de entrevista semiestructurada, ya que posibilita un diálogo con quienes están involucrados en la realidad de estudio, propiciando un acercamiento directo desde las perspectivas de quienes mantienen un vínculo continuo con los procesos y las relaciones implicados en ésta (Díaz-Bravo et al. 2013); a partir de su aplicación, se estudiaron a profundidad las prácticas inclusivas del docente, en relación con las categorías de análisis abordadas en la conceptualización: 1) inclusión educativa, 2) procesos educativos colaborativos, 3) atención a la diversidad y 4) la identificación de barreras para el logro de la inclusión.

Se registraron las respuestas de los participantes mediante grabación de audio para posteriormente pasar a la transcripción de los datos. Las transcripciones se realizaron de manera literal, cuidando la fidelidad de los datos y la validez de la información obtenida (McMillan y Schumacher, 2005). Posteriormente, se utilizó la técnica del análisis de contenido, la cual, de acuerdo con Krippendorff (1980), tiene como objetivo analizar los diferentes mensajes que se intercambian en la comunicación que realizamos, por lo cual es considerada 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 esta investigación, se realizó un análisis de contenido 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, buscando 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.

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.

Tabla 1

Relación entre categorías teóricas y categorías emergentes

Categorías analíticas	Características desde la perspectiva teórico conceptual	Categorías emergentes
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
Organización del aula	Son aquellas agrupaciones que se realizan dentro del aula que impiden la segregación o discriminación en el estudiantado.	Procesos educativos colaborativos
Procesos educativos colaborativos	Interacción entre docentes y estudiantes en beneficio del proceso educativo.	Seguimiento al proceso de aprendizaje y fomento a la participación del estudiante
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.	Actualización docente
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
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.	

Nota. Elaboración propia, 2024.

Cabe señalar que la relación entre categorías teóricas y empíricas no es lineal, sino que estas últimas sintetizan las percepciones del profesorado sobre su propia práctica, estableciendo los factores fundamentales implicados en ésta desde la lectura directa de

los datos. En este sentido, las categorías teóricas sólo fueron una guía para la obtención de la información.

4. Resultados y Discusión

Se presentan los resultados de las categorías que emergieron del análisis de las percepciones de los participantes clave entrevistados, 1) Estrategias de atención a la diversidad, 2) Procesos educativos colaborativos, 3) Seguimiento al proceso de aprendizaje y fomento a la participación del estudiante, 4) Actualización docente, y 5) Barreras a la inclusión.

Estrategias de atención a la diversidad

Las estrategias que utiliza el profesorado para atender a la diversidad se enfocan en tres: valoración de las características individuales, reconocimiento a la diversidad de aprendizajes y adecuación en la práctica docente. La valoración de las características individuales 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, 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 1, comunicación personal, 2022).

Asimismo, el reconocimiento de la diversidad de aprendizajes se refiere a la identificación de las distintas necesidades y estilos en los que las y los estudiantes adquieren 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 las y los estudiantes, independientemente de sus características físicas, psicológicas y/o sociales permitiendo ampliar las oportunidades de aprendizaje dentro del grupo (Arnaiz, 2002; Parra, 2011). Al respecto, un docente reconoce 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 autismo, a los que le permito tener un poquito más de paciencia que se pueden desesperar cuando los compañeros andan hablando mucho (Docente 2, 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 estas, el único dispositivo de apoyo con el que se cuenta, es el maestro sombra; un profesional que brinda apoyo de manera individual dentro del aula, favoreciendo el proceso de inclusión de algún estudiante, y su presencia está determinada por la identificación de algún estudiante con algún rezago en el aprendizaje sobre algún contenido en específico.

Por lo tanto, no hay un reconocimiento de las características particulares de todo el estudiantado por ejemplo adaptaciones a presentaciones, ajustes en lenguaje, trabajo colaborativo en pares y grupal, configurando barreras que impiden el cumplimiento de objetivos por parte de todo el alumnado. No obstante, el profesorado realiza adecuaciones a su práctica, adaptando las estrategias de enseñanza al contexto de vida escolar, así como a las características de las y los estudiantes, específicamente incorporando temas de relevancia social y de interés como la violencia callejera, asaltos, robos o la delincuencia que se experimenta en la zona.

Es así que, la inclusión educativa, además de atención a la diversidad, implica la adaptación de los contenidos y el uso de estrategias de enseñanza a las experiencias cotidianas del alumnado, partiendo de la modificación de todo aquello que sea necesario para proporcionar las mismas oportunidades de calidad a todos, teniendo como referencia tanto sus diferencias (Cabero-Almenara y Valencia-Ortiz 2019) como sus contextos de vida, los cuales suelen tener elementos que se comparten.

En este sentido, se realizan adaptaciones continuas en relación con las necesidades que van emergiendo durante las dinámicas educativas y en el transcurso del periodo escolar, sin embargo, estas se alejan de atender características específicas del estudiante en el aula, es decir, pretenden atender aquellas necesidades que el contexto mismo va presentando como situaciones emergentes, y no basadas en la diversidad del estudiantado.

A partir de este reconocimiento, se establece como mecanismo de atención la adecuación de la práctica docente. Al respecto, las y los docentes entrevistados buscan distintas maneras de impartir la clase; cada docente toma decisiones sobre los aspectos que deben modificarse para la atención a todo el alumnado. Por lo tanto, se realizan adecuaciones de estrategias pedagógicas con base en el contexto del estudiante, aludiendo a cambios de la dinámica docente con la finalidad de fomentar la participación en las actividades planteadas. Sin embargo, las estrategias son a elección de las y los docentes, permitiendo así ser una opción de aplicarse o no.

Procesos educativos colaborativos

Los resultados obtenidos hacen referencia a dos aspectos: el vínculo entre docentes y, al aprendizaje colaborativo entre alumnado. El vínculo entre docentes enmarca las actitudes y principios éticos que regulan la relación entre el profesorado, a través de relaciones y apoyo mutuo en beneficio de los procesos educativos. 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, se encontró que el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras únicamente se realiza en reuniones establecidas por la institución, y solo el director 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.

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).

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. En cuanto al trabajo colaborativo entre los estudiantes, se evidencia el apoyo entre estos para el logro de objetivos de aprendizaje a través de la interacción y la comunicación. 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 que ellos puedan hablarse entre ellos y generalmente hay otras personas que se encuentran generalmente rezagadas llegando con otros grupos (Docente 2, comunicación personal, 2022).

De esta manera, la colaboración es una estrategia que se promueve desde el proceso de enseñanza para fomentar el aprendizaje entre 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 se visibiliza en el fomento de las relaciones colaborativas entre estudiantes por parte del docente, planteando actividades que promueven la interacción entre el grupo.

Referente a la comunicación y la colaboración, se busca que las y los estudiantes logren integrarse por sí mismos a los equipos, pero sin guía del docente. Este hecho evidencia la segregación de las diferencias dentro de los grupos, manifestándose poca socialización, convivencia y trabajo en conjunto de manera voluntaria.

Al respecto, el profesorado reconoce utilizar el trabajo en pequeños grupos como estrategia de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, las diferencias entre las y los estudiantes propician que dichos trabajos no se llevan a cabo optando por su realización individual. Ante ello, algunos docentes cambian la instrucción en la actividad colaborativa, de manera que ellos seleccionen a sus equipos, que propongan ideas, logrando reducir la desventaja para aquellos estudiantes que se les dificulta el trabajo colaborativo, compartir ideas, o bien trabajar en equipo.

Seguimiento al proceso de aprendizaje y fomento de la participación

A través del seguimiento que el docente proporciona a los estudiantes se pretende una búsqueda de estrategias que favorezcan el proceso educativo del estudiantado; trabajando a par con él. Referente a esto 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 Yo 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).

Institucionalmente, se cuenta con los programas de acompañamiento llamados *Yo No Abandono* y *Construye T*, estrategias de carácter nacional para lograr mayores índices de acceso en el estudiantado de educación media superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). Adicional a estos, no se cuenta con un seguimiento de manera personal por parte de las y los docentes a los logros del estudiante o un acompañamiento fuera del aula u horario de clase. Es decir, todo lo que el estudiante puede aprender, es lo que obtiene dentro de la clase impartida, y las adecuaciones que pudieran realizarse son por el conjunto de características de la materia en cuestión como requerimientos de los problemas en una materia práctica o presentaciones orales.

En cuanto a la participación, en torno al estímulo que brinda el docente para que los estudiantes participen se identifican en la 1) Motivación en el aula y en 2) Autonomía del estudiante dentro de esta. 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.

Este proceso alude a aquellas situaciones donde se identifican necesidades de apoyo o ánimo, dando oportunidad de tomar decisiones en las dinámicas que se desarrollan dentro del aula y en su propio aprendizaje, mostrando empatía y apoyo (González et al. 2020). Al respecto únicamente un docente resalta la importancia del estudiante en la toma de decisiones dentro del aula y en la pauta de clase.

Con ellos estoy manejando otros tipos de exámenes. Hay gente que pide exámenes escritos, hay gente que pide proyectos (Docente 2, 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 2, comunicación personal, 2022).

Para este docente, 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 el fomento de la participación del estudiante logra una mejor comunidad de aprendizaje y cooperación entre el estudiantado.

Barreras a la inclusión

Sobre las limitantes para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, se identifican tres: inadecuadas estrategias de enseñanza, barreras institucionales y efectos negativos de la pandemia.

Referente a la inadecuación de estrategias de enseñanza por parte del profesorado en el aula, hace referencia a la respuesta negativa de las y 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 que emplea el profesorado en la conducción de sus clases 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 aquellas propias del centro educativo 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-Brizuela y Márquez-Ceballos (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, al 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

Por último, referente a la actualización del profesorado en torno 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. Respecto a esto, únicamente el director alude a 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).

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 de las y los estudiantes. Para Gómez et al. (2017) abordar la inclusión educativa en las instituciones implica modificaciones no solo en el profesorado y la función que desempeñan sino en la mentalidad, concepciones, percepciones y pensamiento referente a la diversidad. En este sentido la apertura y disposición del profesorado es fundamental para alcanzar la equidad de oportunidades en todo el 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.

5. Conclusiones

Para que una institución adopte un enfoque inclusivo y repercuta como un sistema que contribuye a revertir las desigualdades, debe funcionar con una estructura organizacional y colaborativa 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 acceso para el estudiantado creando así, oportunidades viables dentro del aula.

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 las y 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. En el caso que aquí se analiza, es necesaria la atención prioritaria de aspectos que pueden compartir otras instituciones de nivel bachillerato. En el ámbito internacional, 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.

En el ámbito nacional, 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. 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

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 que 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 el aula y sobre todo en sociedad.

Los hallazgos coinciden con el marco referencial revisado acerca de la inclusión educativa y de aquellos elementos indispensables que se deben poseer en el aula para que el estudiante pueda lograr los objetivos de aprendizaje. 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.

Sin embargo, la teoría se separa de la práctica, pues es fundamental que la inclusión deje de ser solamente un discurso y pueda ser concebida más allá de una

necesidad de un contexto en particular, es aquí donde se vuelven visibles aquellos elementos que en teoría deberían estar presentes en el profesorado frente a grupo en diversos contextos y que son evidentes en lineamientos, acuerdos, políticas pero que en la práctica se han quedado extintos.

En definitiva, conocer sobre el quehacer docente en el aula permite reflexionar sobre las competencias teóricas que estos poseen en materia de inclusión, pero aún más importante las estrategias que favorezcan los procesos inclusivos.

6. Referencias bibliográficas

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 - 34.
- 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
- Baltierra, Y. A. (2023). *Desarrollo de prácticas inclusivas en el aula con docentes de educación media superior*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Repositorio institucional.
<https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/11737>
- 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>
- 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.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista salud pública*, (5)76, 409-422.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- 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

- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- 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.
- 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/s20077033\(2020\)0054-008](https://doi.org/10.31391/s20077033(2020)0054-008)
- 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>
- 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., Bergliaffla, 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>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R., y Díaz, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. *Dirección de Docencia: Universidad de Concepción*, 3-148.
- Gómez, L., Castillo, R., Camacho, A., Sánchez, Y. y De la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y practicas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 181-198.
- 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. y Mendoza, P. (2023). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós
- 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.
- López, M. M. y Aguilar, L. S. (2021). La inclusión educativa en la universidad pública. Entre las políticas educativas y actitudes del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 45-68.
- Martínez, M. y Liñán, S. (2017). *Guías para la Educación Inclusiva: Guía para una Escuela Inclusiva*. Cresur

- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson
- 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
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A. y Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de ciencias*, 8 (2), 42-51.
- 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.
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82), 1-26.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Movimiento contra el abandono escolar*.
<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/movimiento-contr-el-abandono-escolar-yo-no-abandono>
- 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>