



RELEP

Red de Estudios Latinoamericanos
en Educación y Pedagogía

Percepción de estudiantes de educación superior sobre la inclusión en las prácticas docentes.

Coordinadores:

Nuria B. Peña Ahumada
Oscar C. Aguilar Rascón
Rafael Posada Velázquez

Autores:

José Castañeda Delfin
Leticia Pesqueira Leal
Ana Rosa Rodríguez Durán
Miriam Hazel Rodríguez López



iQU4TRO
EDITORES

Percepción de estudiantes de educación superior sobre la inclusión en las prácticas docentes

© iQuatro Editores

RELEP: 978-607-99978-1-6

DOI: <https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.0>

Edición: Diciembre 2022

Páginas: 367

Comité Técnico Académico

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Rafael Posada Velázquez

Consejo Técnico

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Sylvia Chávez

D.R. © 2020, INVEPY Y ASOCIADOS S. C.

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los artículos son remitidos a académicos especializados en el tema. Asimismo, nuestro Comité editorial determina si el artículo es aceptado o rechazado, cuidando su originalidad y calidad.

La presente obra no puede ser reproducida, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Querétaro, México

Agradecimientos

Rectores/Directores

Dr José Alberto Abud Flores

Dr. Carlos F. Natarén Nandayapa

Ing. Jesús Salvador Hernández Vélez

Dr. Christian Torres Ortiz Zermeño

Mtro. Rubén Solís Ríos

Dr. en E. José Hernández Ramírez

Dr José Alfredo Romero Olea

Dr. Arturo Gil Borja

Universidades



Agradecimientos

Dr. Jorge Téllez López



Ing Hermilo Said López Velarde



Dra. Norma Liliana Galvan Meza



M en C José Carlos Arredondo Velázquez



Dr. Jesús Madueña Molina



Dra. Mara Grassiel Acosta González



Mtro. Orlando Celis Salazar



Índice

Introducción	10
Capítulo 1. Método y resultados generales del estudio de la percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de educación superior.....	12
Capítulo 2. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las diversas disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche.....	21
Capítulo 3. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas.....	37
Capítulo 4. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila.....	53
Capítulo 5. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en Educación Física y Deporte y en Educación Especial de la Universidad de Colima.....	69
Capítulo 6. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Artes Visuales, en Danza Escénica, en Música; en las licenciaturas en Arquitectura, en Diseño Gráfico, en Diseño Industrial; así como en la licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de Colima.....	85
Capítulo 7. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.....	101
Capítulo 8. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango.....	117
Capítulo 9. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Educación, Turismo, Trabajo social, Administración y Promoción de la Obra Urbana,, Derecho, Seguridad Ciudadana, Médico cirujano de la Universidad Autónoma del Estado de México,	

Unidad Académica Profesional Chimalhuacán.....	133
Capítulo 10. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios Internacionales, Logística y Actuaría de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	149
Capítulo 11. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Ingeniería en Computación de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	165
Capítulo 12. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Facultad de Derecho (Acapulco), Facultad de Psicología y Escuela de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero.....	180
Capítulo 13. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Facultad de Enfermería No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero.....	196
Capítulo 14. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios internacionales, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Robótica e Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Tulancingo.....	211
Capítulo 15. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las carreras de Ingeniería química, química, químico farmacéutico biólogo, computación de la Universidad de Guadalajara.....	226
Capítulo 16. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.....	242
Capítulo 17. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la carrera de TSU en Gastronomía, las licenciaturas en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, en Gestión de Desarrollo Turístico, en Administración área Capital Humano, y las ingenierías en Agrobiotecnología, Ingeniería en procesos Alimentarios, Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software de la Universidad Tecnológica de la Costa.....	258

Capítulo 18. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Ciencia política, Comunicación y medios y Estudios coreanos de la Universidad Autónoma de Nayarit.....	274
Capítulo 19. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes del área de la salud de la Universidad Autónoma de Nayarit.....	290
Capítulo 20. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la División Económica Administrativa de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ).....	306
Capítulo 21. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.....	322
Capítulo 22. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de estudiantes de Ingenierías en Mecatrónica, Electromecánica y en Sistemas del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Matamoros.....	337
Capítulo 23. Percepción de los estudiantes sobre la inclusión en las prácticas docentes de las Escuelas de Ciencias Administrativas Económicas y Contables, de Educación, Arte y Humanidades y la de Ingenierías de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, en Bucaramanga, Colombia.....	352

Introducción

Este libro ofrece un análisis sobre la integración del concepto de inclusión en la institución donde se realizó el estudio, ya que la educación inclusiva se basa en la diversidad. El propósito es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes.

La inclusión es actualmente un criterio indicativo de la preparación de las instituciones educativas para el acompañamiento y adaptación académica, así como para la retención de personas que por diferentes condiciones pueden alterar sus trayectorias escolares.

El aporte de este estudio radica en considerar la práctica de los docentes como un factor clave en la integración de los estudiantes de educación superior, elemento básico en la adaptación e integración en la carrera.

Si bien la diversidad es entendida como una condición inherente del ser humano, se presenta en la multiplicidad de ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y en niveles de desarrollo. (Arnaiz, 2017). La institución que pretende la integración de personas con necesidades educativas especiales debe iniciar desde elegir de forma correcta a quienes dirigen a la institución, a todo el personal que labora en el plantel, considerando también la adecuación de espacios e infraestructura, así como el reconocimiento de que cada persona es importante.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y las comunidades de aprendizaje como medio de apoyo; su atención debe darse en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, además de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal (Ramírez, 2016, pp. 14-17), donde la planeación sea integral y sin diferenciación.

En este sentido, el presente estudio analiza la inclusión considerando la diversidad agrupada en tres grandes bloques: los factores físicos, socioculturales y académicos, analizando las características de los alumnos para, a través de ellas, establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado no desde el punto de vista instructivo, sino desde una perspectiva relacional y educativa que permita entender la segregación y la marginación aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado.

De esta forma, la investigación se convierte en un referente para proyectar un análisis profundo más allá de una perspectiva con fines diagnósticos y resaltar con ello la importancia de la inclusión en las instituciones educativas mediante la práctica docente.

Esperamos que este aporte se convierta en una herramienta metodológica, de reflexión y análisis a partir de los resultados que se vierten en él, esto con el fin de promover el interés por respaldar y ubicar en un contexto nacional los estudios de esta naturaleza y que se

promueva la inclusión educativa en todos los ámbitos del sistema educativo a nivel superior, no sólo el relacionado con la práctica docente en las aulas.

Capítulo 1. Método y resultados generales del estudio de la percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de educación superior.

Nuria B. Peña Ahumada

Oscar C. Aguilar Rascón

Rafael Posada Velázquez

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.1>

Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar los índices relacionados con la inclusión de las personas con necesidades especiales; particularmente, aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje que mediante diferentes actividades realizan los docentes de educación superior. Se presenta la metodología mediante un enfoque positivista en el que los investigadores se sitúan con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio. Entre los resultados más relevantes, observamos que la percepción del docente en todas las dimensiones sirvieron para revisar sus habilidades como facilitador del aprendizaje donde se consideran actividades como la convivencia entre los estudiantes por medio de la realización de actividades y dentro de ella, o uso de estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes, entre otros. Esta investigación es parte del segundo estudio anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022), en la que participaron universidades de México y Colombia a fin de conocer cuáles son las perspectivas, opiniones y acciones de la práctica de los docentes en servicio acerca de la inclusión educativa y la atención a la diversidad de los alumnos en el ambiente de aprendizaje de educación superior.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

En este capítulo se exponen los resultados generales de la segunda investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022) en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos de las diferentes Universidades de México y Colombia.

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

El resultado de la investigación contribuirá a conocer el nivel de las percepciones de las prácticas docentes de educación superior de Latinoamérica en general de acuerdo con lo expuesto en este capítulo en los 22 municipios de México y 2 países extranjeros abordados en el resto del libro.

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el

contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que los investigadores se sitúan con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005).

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las diferentes universidades en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 1.1

Tabla 1.1.
Interpretación de resultados.

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo

Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 1.2), es significativamente menor en cuanto a que el docente:

- *Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.
- *Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.
- *Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.
- *Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.
- *Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.
- *Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.
- *Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.
- *Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 1.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.85%
En desacuerdo	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.02%
De acuerdo	49.38%
Totalmente de acuerdo	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 1.3) se refiere a:

- *Las dinámicas de integración entre los estudiantes.
- *Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 1.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	1.09%
En desacuerdo	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.62%
De acuerdo	48.75%
Totalmente de acuerdo	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 1.4), que percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 1.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.93%
En desacuerdo	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.60%
De acuerdo	50.60%
Totalmente de acuerdo	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 1.5), considera

los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 1.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.57%
En desacuerdo	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.82%
De acuerdo	51.92%
Totalmente de acuerdo	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 1.6), en esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respetan los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 1.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.92%
En desacuerdo	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.69%
De acuerdo	50.81%
Totalmente de acuerdo	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 1.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

Tabla 1.7.
Percepción de inclusión

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.67%
En desacuerdo	2.93%

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.16%
De acuerdo	50.83%
Totalmente de acuerdo	38.41%

Finalmente, en la dimensión de ambiente escolar, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 1.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	General
Totalmente en desacuerdo	0.93%
En desacuerdo	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.66%
De acuerdo	48.68%
Totalmente de acuerdo	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 1.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Índice} = \frac{\sum f_{vi}}{\sum f_i - 1} * 100$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 1.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	General
Docente	80.05
Quehacer docente	77.33
Docente innovador	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.37
Atiende a la diversidad	79.49
Inclusión	80.85
Ambiente escolar	79.38

Discusión

En el presente estudio, se valoró la percepción de las prácticas docentes sobre sus propias percepciones de la inclusión en relación con el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Es relevante señalar que el desarrollo y los nuevos modelos educativos de aprendizaje no deben dejar de lado el sentido de pertinencia de las habilidades psicosociales de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados específicos de las dimensiones: (a) docente, (b) quehacer docente, (c) docente innovador, (d) facilitador del aprendizaje, (e) atiende a la diversidad, (f) inclusión y (g) ambiente escolar, se puede observar la percepción de los estudiantes en los índices relacionados con la inclusión, siendo las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las más altas; en su contraparte, el quehacer docente y docente innovador son las más bajas.

Referencias

- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Capítulo 2. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las diversas disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche.

Liliana García Reyes
Miguel Ángel Tuz Sierra
Gabriela Pérez Aranda
Sinuhé Estrada Carmona

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.2>

Resumen

Ante la diversidad psico-socio-cultural la inclusión se considera relevante en las instituciones educativas. El objetivo del estudio fue determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Campeche, en comparación con los resultados de otras instituciones a nivel nacional. Fue un estudio cuantitativo, transversal, de alcance comparativo. La muestra estuvo conformada por 484 estudiantes pertenecientes a las diversas disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche. El instrumento para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022), conformado con 30 ítems. Los resultados nos indican que en comparación con los índices nacionales los puntajes locales se encuentran por debajo en cada una de las dimensiones, siendo las más significativas docente innovador y ambiente escolar. A nivel local los índices más altos fueron obtenidos en las dimensiones de facilitador del aprendizaje (78.28%) y el de inclusión (77.35%). En conclusión los estudiantes perciben dentro de un índice medio-alto la actuación de los docentes para fomentar la inclusión dentro de las aulas de clase. Sugiriendo la aplicación de estrategias diversas atendiendo a las características de los estudiantes, ejemplificando problemáticas concretas y apegadas al contexto, así como el fomento a la curiosidad.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las diferentes disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin

diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijos, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las diferentes disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 2.1.

Tabla 2.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a onceavo semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (38.3%), seguido por tercer semestre (27.1%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 30.1.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.955, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 484 cuestionarios, siendo que 63.4% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 31, con una media de 20 y una desviación estándar de 2.02 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 2.2), se encontró un índice de 76.4% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 2.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.16%	0.85%
En desacuerdo	5.30%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.36%	8.02%
De acuerdo	53.17%	49.38%
Totalmente de acuerdo	30.02%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 2.3) presentó un índice de 73.37% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 2.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.44%	1.09%
En desacuerdo	6.69%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	15.14%	11.62%
De acuerdo	50.39%	48.75%
Totalmente de acuerdo	26.33%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 2.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 74.79% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Campeche percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 2.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.46%	0.93%
En desacuerdo	7.28%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.67%	7.60%
De acuerdo	53.85%	50.60%
Totalmente de acuerdo	27.75%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 2.5), hay una aceptación de 78.28% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 2.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.62%	0.57%
En desacuerdo	4.39%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.09%	5.82%
De acuerdo	57.07%	51.92%
Totalmente de acuerdo	30.83%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 2.6), se obtuvo un índice de 75.57% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respetan los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 2.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.10%	0.92%
En desacuerdo	6.43%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.97%	7.69%
De acuerdo	54.07%	50.81%
Totalmente de acuerdo	28.43%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 2.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 77.35% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 2.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.78%	0.67%
En desacuerdo	4.35%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.33%	7.16%
De acuerdo	55.79%	50.83%
Totalmente de acuerdo	29.75%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 75.98% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 2.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.72%	0.93%
En desacuerdo	4.06%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	15.55%	9.66%
De acuerdo	49.92%	48.68%
Totalmente de acuerdo	29.75%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 2.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i - 1)) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 2.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	76.4	80.05
Quehacer docente	73.37	77.33
Docente innovador	74.79	79.28
Facilitador del aprendizaje	78.28	81.37
Atiende a la diversidad	75.57	79.49
Inclusión	77.35	80.85
Ambiente escolar	75.98	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (78.28 y 77.35 por ciento respectivamente), (tabla 2.9).

Discusión

El presente estudio se realizó con 484 estudiantes de las diversas disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche, siendo el 63.4% mujeres y el 36.6% hombres, la edad fue desde los 17 años hasta los 31, con una media de 20.

Se analiza, a continuación la primera parte del objetivo general respecto a determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las diversas disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche.

Los estudiantes están percibiendo en un nivel medio-alto las prácticas docentes inclusivas, resaltando la dimensión de facilitador del aprendizaje, es decir que están percibiendo una comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente, que las actividades en el aula representan oportunidades y retos para aprender así como el percibir

apoyo por parte de los compañeros en trabajos en equipo. Coincidiendo con Marchesi (2009) al referirse a la identificación y minimización de las barreras del aprendizaje y fomentar la participación de sus estudiantes.

De igual forma la dimensión inclusión ha sido una de la más favorecida, infiriendo que se sienten parte en las actividades de clase, que todos los estudiantes pueden realizar las actividades y están percibiendo un ambiente escolar favorable para aprender y convivir.

Respecto a la segunda parte del objetivo sobre la comparación con los resultados de otras instituciones nos encontramos que los índices locales se encuentran por debajo de los nacionales, siendo más notoria esta diferencia en el de docente innovador, interpretándose como falta de adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes, mayor uso de material didáctico que facilite el aprendizaje y la realización de actividades que promuevan la curiosidad entre los estudiantes.

Los avances en el tema de inclusión educativa han sido constantes y con dirección, sin embargo aún faltan acciones por realizar como adecuación de los espacios para el tránsito libre de todas las personas, capacitación para los docentes y la concientización sobre las capacidades diferentes.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los do-*

centes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). París: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 3. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Argelia Judith Pérez Sánchez

Marcela Iturbe Vargas

Mónica Juárez Ibarias

Fabiola López Muñoz

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.3>

Resumen

La Universidad Autónoma de Chiapas atiende a una población de estudiantes con características diversas a partir de sus condiciones económicas, sociales, culturales que son diferentes en cada región del estado pero que coinciden en situaciones de vulnerabilidad en el estudiante. Su origen étnico, lengua, capacidad económica, su entorno local, habilidades previas y posibilidades de acceso a las tecnologías de información y comunicación hacen que en el aula el docente deba ser creativo y capaz de utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que sean efectivas en la práctica docente; que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes y que dentro de las diversas actividades en el aula prevalezca un ambiente escolar que impulse el aprendizaje. Sin embargo, ello implica una profesionalización adecuada en el profesorado, un conocimiento profundo del modelo educativo que se opera, las habilidades correctas aplicadas a su práctica docente para generar empatía, cordialidad, trabajo en equipo, enfoques prácticos de los conocimientos, respeto y equidad entre los propios estudiantes y entre profesores. Esta práctica docente ha de ir en congruencia con el modelo educativo, los contenidos de los planes de estudio, la capacitación y actualización profesional y pedagógica del docente y las condiciones físicas y ambientales en los espacios educativos.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Turística de la Universidad Autónoma de Chiapas en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el

procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 3.1.

Tabla 3.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (18.9%), seguido por cuarto semestre (13.8%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 24.6.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.959, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 397 cuestionarios, siendo que 67.1% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 28, con una media de 20.3 y una desviación estándar de 1.69 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 3.2), se encontró un índice de 80.43% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 3.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.59%	0.85%
En desacuerdo	2.87%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.71%	8.02%
De acuerdo	51.92%	49.38%
Totalmente de acuerdo	36.91%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 3.3) presentó un índice de 77.34% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 3.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.70%	1.09%
En desacuerdo	3.79%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.73%	11.62%
De acuerdo	51.03%	48.75%
Totalmente de acuerdo	31.75%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 3.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.39% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 3.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.51%	0.93%
En desacuerdo	3.23%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.84%	7.60%
De acuerdo	53.04%	50.60%

Totalmente de acuerdo	36.38%	36.42%
-----------------------	--------	--------

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 3.5), hay una aceptación de 81.48% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 3.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.43%	0.57%
En desacuerdo	2.09%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.53%	5.82%
De acuerdo	55%	51.92%
Totalmente de acuerdo	36.94%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 3.6), se obtuvo un índice de 80.07% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 3.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.56%	0.92%
En desacuerdo	3.06%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.73%	7.69%
De acuerdo	52.84%	50.81%
Totalmente de acuerdo	35.82%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 3.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 80.78% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 3.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.68%	0.67%
En desacuerdo	2.03%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.38%	7.16%
De acuerdo	53.33%	50.83%
Totalmente de acuerdo	36.58%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 79.3% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 3.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.86%	0.93%
En desacuerdo	3.71%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.99%	9.66%
De acuerdo	50.23%	48.68%

Totalmente de acuerdo	36.21%	37.15%
-----------------------	--------	--------

Para obtener los índices mostrados en la tabla 3.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Índice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) \cdot 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 3.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	80.43	80.05
Que hacer docente	77.34	77.33
Docente innovador	80.39	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.48	81.37
Atiende a la diversidad	80.07	79.49
Inclusión	80.78	80.85
Ambiente escolar	79.3	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (81.48 y 80.78 por ciento respectivamente), (tabla 3.9).

Discusión

La Universidad Autónoma de Chiapas tiene 44 años formando académicamente a jóvenes chiapanecos, desde sus inicios la institución ha promovido y ha establecido la formación pedagógica de los docentes. Desde 2010 ha impulsado un modelo educativo centrado en el estudiante y hoy en día basado en competencias. De ello se ha encargado la Dirección de Formación e Investigación Educativa, área administrativa que planea, organiza y ejecuta cursos con personal experto para la actualización y profesionalización de los docentes de acuerdo con el perfil innovador que se requiere.

La capacitación docente ha sido intensa en cursos y con asesoría continua para adquirir competencias como facilitador del aprendizaje. Los cambios del proceso enseñanza-aprendizaje por competencias aún no cumple con sus propósitos sin embargo los docentes han mostrado un esfuerzo para adaptarse y aceptar el reto en la enseñanza virtual y mixta. Mientras tanto los programas educativos, también encaminan la enseñanza con el cumplimiento de un programa de prácticas escolares (aula) y prácticas profesionales (empresa).

En este sentido, el profesorado se esfuerza en su rol de facilitador del aprendizaje impulsando el trabajo en equipo, generando retos de aprendizaje, trabajo en equipo y enfocando el conocimiento en la vida práctica para el estudiante. Ello lo percibe el estudiantado a la vez de reconocer que el docente promueve estrategias y dinámicas de enseñanza-aprendizaje donde todos caben sin importar algún tipo de condición, se aprende y se convive en el marco de una buena comunicación y se fomenta el trabajo en equipo.

El docente además fomenta el uso de materiales y ejemplos específicos y prácticos, aplicables a la vida diaria de sus estudiantes. En el ambiente escolar, dos de cada 10 estudiantes aún perciben que es necesario mejorar el mobiliario acorde a las necesidades del estudiante e impulsar las tradiciones locales.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Pepler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 4. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila.

María Teresa Rivera Morales

José María Guajardo Espinoza

Angela Gabriela Molina Arriaga

Edgar Humberto Macias Escobedo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.4>

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila en comparación con los resultados en otras instituciones nacionales. La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal, de alcance descriptivo. La muestra se integró por cuota, conformada por 395 estudiantes de nivel superior. El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. De acuerdo con los resultados obtenidos referente a la percepción de la inclusión el estudiante manifestó sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente. Cabe resaltar que los resultados obtenidos estuvieron por debajo en comparación con el estudio en general.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Educación. de la Universidad Autónoma de Coahuila, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye

en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las Licenciaturas en Psicología, Trabajo Social, Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Coahuila en comparación con los resultados.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el

procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 4.1.

Tabla 4.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (45.9%), seguido por tercer semestre (32.1%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 35.1.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.936, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 395 cuestionarios, siendo que 76.8% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 16 años hasta los 47, con una media de 19.3 y una desviación estándar de 3.07 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 4.2), se encontró un índice de 77.79% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 4.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.82%	0.85%
En desacuerdo	4.34%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.94%	8.02%
De acuerdo	50.66%	49.38%
Totalmente de acuerdo	33.24%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 4.3) presentó un índice de 75.02% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 4.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.94%	1.09%
En desacuerdo	5.66%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	14.91%	11.62%
De acuerdo	49.39%	48.75%
Totalmente de acuerdo	29.11%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 4.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 77.29% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Coahuila percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 4.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.90%	0.93%
En desacuerdo	5.46%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.11%	7.60%

De acuerdo	52.63%	50.60%
Totalmente de acuerdo	31.90%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 4.5), hay una aceptación de 79.97% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 4.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.58%	0.57%
En desacuerdo	2.76%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.11%	5.82%
De acuerdo	53.27%	51.92%
Totalmente de acuerdo	35.27%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 4.6), se obtuvo un índice de 77.02% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 4.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.08%	0.92%
En desacuerdo	4.66%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.37%	7.69%
De acuerdo	52.88%	50.81%
Totalmente de acuerdo	31.01%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 4.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 77.84% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 4.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.79%	0.67%
En desacuerdo	3.72%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.68%	7.16%
De acuerdo	52.97%	50.83%
Totalmente de acuerdo	31.84%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 74.35% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 4.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.15%	0.93%
En desacuerdo	3.96%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	19.14%	9.66%
De acuerdo	47.84%	48.68%
Totalmente de acuerdo	27.91%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 10, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 4.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	77.79	80.05
Quehacer docente	75.02	77.33
Docente innovador	77.29	79.28
Facilitador del aprendizaje	79.97	81.37
Atiende a la diversidad	77.02	79.49
Inclusión	77.84	80.85
Ambiente escolar	74.35	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (79.97 y 77.84 por ciento respectivamente), (tabla 4.9).

Discusión

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. De acuerdo con los resultados obtenidos la muestra seleccionada percibe que los índices relacionados con la inclusión se encuentran por encima de la media, con ello es posible afirmar que lo expresado Ramírez (2016).

De igual forma, y de acuerdo a los resultados es posible confirmar que existe evidencia de una educación inclusiva ya que como menciona Marchesi (2009) y Arnaiz (2000), este tipo de educación procuran integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Así mismo se confirma lo expresado por Marchesi (2009), quien menciona que una educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando encontrar maneras de educar

con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones. Esto es posible observar en los resultados obtenidos en la dimensión del quehacer docente, facilitador del aprendizaje y atención a la diversidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 5. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en Educación Física y Deporte y en Educación Especial de la Universidad de Colima.

Mireya Sarahí Abarca Cedeño
Rosa Marcela Villanueva Magaña
Jesús Antonio Larios Trejo
María Teresa Gómez Pérez

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.5>

Resumen

La tarea de educar se ha convertido actualmente en un reto. Los mecanismos para el aprendizaje han evolucionado con la incorporación de la tecnología, que puede obtener un lugar privilegiado sabiéndola utilizar. Cada estudiante tiene su propio proceso para asimilar y construir su aprendizaje, se basa en estilos, ritmos, tiempos, incluso en las técnicas y estrategias para lograr sus propósitos educativos.

La universidad, en su interés por formar profesionales capaces de desempeñarse en áreas específicas del conocimiento, propone a través de sus planteamientos curriculares el desarrollo de actividades que involucren a todos los estudiantes, considerando sus formas particulares de aprendizaje y creando para ello ambientes de trabajo que permitan la adquisición de habilidades en el área. La presente investigación tuvo como objetivo identificar la percepción que sobre la inclusión en la práctica docente tienen los estudiantes de la Universidad de Colima, en comparación con otras universidades nacionales. La muestra se integró con la participación de 393 alumnos del nivel superior, 257 mujeres y 136 hombres. De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede observar que el 85.93% de los estudiantes perciben que existen prácticas docentes inclusivas, además de sentirse incorporados a las dinámicas del ambiente escolar.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en Educación Física y Deporte y en Educación Especial de la Universidad de Colima, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijó, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de Licenciatura en Enseñanza de las Matemáticas, en Educación Física y Deporte y en Educación Especial de la Universidad de Colima en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 5.1.

Tabla 5.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a quinto semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (43.5%), seguido por quinto semestre (29.5%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 20.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.97, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 393 cuestionarios, siendo que 0% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 38, con una media de 20 y una desviación estándar de 2.4 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 5.2), se encontró un índice de 85.93% que comparado al del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudian-

tes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 5.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.32%	0.85%
En desacuerdo	1.78%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.79%	8.02%
De acuerdo	38.07%	49.38%
Totalmente de acuerdo	54.04%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 5.3) presentó un índice de 83.32% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 5.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.32%	1.09%
En desacuerdo	2.26%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.86%	11.62%
De acuerdo	38.96%	48.75%
Totalmente de acuerdo	48.60%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 5.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 85.91% de los estudiantes de la Universidad de Colima percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 5.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.45%	0.93%
En desacuerdo	1.97%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.28%	7.60%
De acuerdo	38.10%	50.60%
Totalmente de acuerdo	54.20%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 5.5), hay una aceptación de 86.62% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 5.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.22%	0.57%
En desacuerdo	1.24%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	4.07%	5.82%
De acuerdo	40.79%	51.92%
Totalmente de acuerdo	53.69%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 5.6), se obtuvo un índice de 85.62% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 5.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.25%	0.92%
En desacuerdo	1.98%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.57%	7.69%
De acuerdo	39.41%	50.81%
Totalmente de acuerdo	52.77%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 5.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 85.68% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 5.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.28%	0.67%
En desacuerdo	1.70%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.62%	7.16%
De acuerdo	39.84%	50.83%
Totalmente de acuerdo	52.57%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 84.29% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 5.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.25%	0.93%
En desacuerdo	1.93%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.40%	9.66%
De acuerdo	39.24%	48.68%
Totalmente de acuerdo	50.18%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 5.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 5.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	85.93	80.05
Quehacer docente	83.32	77.33
Docente innovador	85.91	79.28
Facilitador del aprendizaje	86.62	81.37
Atiende a la diversidad	85.62	79.49
Inclusión	85.68	80.85
Ambiente escolar	84.29	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje y docente las que cuentan con los porcentajes mayores (86.62 y 85.93 por ciento respectivamente), (tabla 5.9).

Discusión

La Facultad de Ciencias de la Educación tiene como misión la formación de docentes, para el área de la Enseñanza de las Matemáticas, la Educación Física y Deporte, así como para la Educación Especial, lo que tiene como ventaja un fuerte sentido de responsabilidad para la inclusión de estudiantes, considerando para ello que las formas de estructurar sus conocimientos son diversos y que requieren estrategias múltiples para este propósito. La planta docente ha tenido que realizar ajustes en sus planeaciones, que promueven, además de la adquisición de aprendizajes, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que favorecen la resolución de problemas y la adaptación a los diferentes ambientes de trabajo a dónde se dirigen nuestros egresados.

Por otro lado, desde el año 2016, la Universidad de Colima participó activamente en la atención de estudiantes con discapacidad a través del proyecto MUSE, en colaboración con nueve universidad de Latinoamérica y Europa, razón por la cual se ha trabajado en la sensibilización de la comunidad universitaria para integrar a los procesos de aprendizaje a estudiantes con discapacidad. Esto ha permitido por un lado, que los estudiantes realicen prácticas formativas en espacios que requieran la atención a personas con discapacidad, así como la adecuación de ajustes razonables en el currículum de personas con problemas de aprendizaje. Por otro lado y de manera incipiente, se ha trabajado en la adaptación de espacios requeridos para esta población. Actualmente la FCE colabora activamente con el proyecto internacional ENTENDER (2021), que busca mejorar las condiciones de aprendizaje en personas con condiciones neuro diversas, que requieren estrategias de apoyo diferenciado e inclusivo.

Con estos resultados podemos decir que el camino del docente hacia la sensibilidad e inclusión en los procesos de aprendizaje muestran evidencias de una construcción sistemática, adecuada a las demandas del contexto, y es preciso seguir trabajando en ello.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 6. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Artes Visuales, en Danza Escénica, en Música; en las licenciaturas en Arquitectura, en Diseño Gráfico, en Diseño Industrial; así como en la licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de Colima

Liliana Márquez Orozco

Jonás Larios Deniz

Ma. de Lourdes Covarrubias Venegas

Mayra Analía Patiño Orozco

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.6>

Resumen

El presente capítulo muestra los resultados de la aplicación de 377 encuestas, que permiten el análisis cuantitativo de algunas características de las prácticas docentes inclusivas, de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Artes Visuales, en Danza Escénica, en Música y en las licenciaturas en Arquitectura, en Diseño Gráfico y en Diseño Industrial, así como en la licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad de Colima, considerando como referente, los resultados generales del resto de los participantes de la investigación. La información obtenida muestra resultados en las dimensiones de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. La discusión final se centró en algunos de los factores presentes en el contexto de la Universidad de Colima, que podrían incidir en los resultados obtenidos.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las licenciaturas en Artes Visuales, en Danza Escénica, en Música; en las licenciaturas en Arquitectura, en Diseño Gráfico y en Diseño Industrial; así como en la licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de Colima, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Artes Visuales, en Danza Escénica, en Música y en las licenciaturas en Arquitectura, en Diseño Gráfico y en Diseño Industrial, así como en la licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Colima en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 6.1.

Tabla 6.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a octavo semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (42.7%), seguido por tercer semestre (18.4%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 30.1.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.966, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 377 cuestionarios, siendo que 73% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 52, con una media de 20.1 y una desviación estándar de 2.73 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 6.2), se encontró un índice de 83.56% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo

con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 6.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.23%	0.85%
En desacuerdo	2.53%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.70%	8.02%
De acuerdo	41.83%	49.38%
Totalmente de acuerdo	47.70%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 6.3) presentó un índice de 80.84% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 6.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.30%	1.09%
En desacuerdo	3.11%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.26%	11.62%
De acuerdo	41.62%	48.75%
Totalmente de acuerdo	42.72%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 6.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 83.89% de los estudiantes de la Universidad de Colima percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 6.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0%	0.93%
En desacuerdo	2.33%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.91%	7.60%
De acuerdo	43.65%	50.60%
Totalmente de acuerdo	47.11%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 6.5), hay una aceptación de 84.77% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 6.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.08%	0.57%
En desacuerdo	1.86%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.42%	5.82%
De acuerdo	44.18%	51.92%
Totalmente de acuerdo	48.46%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 6.6), se obtuvo un índice de 83.47% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la

institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 6.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.21%	0.92%
En desacuerdo	2.31%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.42%	7.69%
De acuerdo	43.51%	50.81%
Totalmente de acuerdo	46.54%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 6.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 84.04% comparado con 80.85% del estudio en general.

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.22%	0.67%
En desacuerdo	2.08%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.04%	7.16%
De acuerdo	42.62%	50.83%
Totalmente de acuerdo	48.04%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 83.08% mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 6.8.

Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.43%	0.93%
En desacuerdo	3.25%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.99%	9.66%
De acuerdo	42.24%	48.68%
Totalmente de acuerdo	47.09%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 6.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 6.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	83.56	80.05
Quehacer docente	80.84	77.33
Docente innovador	83.89	79.28
Facilitador del aprendizaje	84.77	81.37
Atiende a la diversidad	83.47	79.49
Inclusión	84.04	80.85
Ambiente escolar	83.08	79.38

Son las dimensiones de Facilitador del aprendizaje y Inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (84.77 y 84.04 por ciento respectivamente), (tabla 6.9).

Discusión

Al analizar los resultados que arrojó el estudio, y ponderar que en su totalidad, los índices obtenidos en las licenciaturas locales son más altos que los generales, nos preguntamos en primer término si existe una correlación entre las licenciaturas y/o entre el tipo y cantidad de estudiantes encuestados que fortalezcan o expliquen los resultados; si bien se trata en su totalidad de carreras de tres ámbitos de conocimiento distintos, las dimensiones que presentaron mayores porcentajes dan cuenta de la existencia de un ambiente escolar que incluye elementos adaptados para las necesidades del estudiantado con necesidades especiales y en el que se percibe al docente como facilitador del aprendizaje, consideramos que, en general, la flexibilidad curricular y capacitación docente son factores que permiten la adaptación de contenidos, equilibrio entre los retos de aprendizaje y las oportunidades para la adquisición

del conocimiento, así como una retroalimentación y comunicación presentes en las dinámicas de clase. Opinamos además, que la Universidad de Colima, dadas sus dimensiones tanto en matrícula, como en la distribución de sus campi, puede privilegiar una atención más cerca a lo individualizado, la comunidad académica está bien integrada y se tiene la experiencia cultural de aceptar estudiantes foráneos (sobre todo en las licenciaturas en Danza Escénica y Música), debido a que otras instituciones locales no ofrecen dichos estudios de manera profesional.

Por otra parte, la integración de personas con necesidades educativas especiales, implica la visibilización de éstas, de sus derechos e igualdad de oportunidades, que consideramos está presente desde los espacios, infraestructura y conocimientos de éstos derechos por parte de quienes dirigen y laboran en las escuelas objeto de aplicación de la encuesta en este capítulo.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y

permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 7. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Miguel García Alvarado

Ernesto Geovani Figueroa González

Jesús Guillermo Sotelo Asef

José Alberto Bustamante Curiel

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.7>

Resumen

Es importante para la Facultad de Economía, Contaduría y Administración el determinar las características de las prácticas docentes inclusivas desde la percepción de sus estudiantes y compararla con la de otros estudiantes que forman parte del estudio general. Este estudio presenta un marco teórico en el que se resalta la diversidad de los estudiantes y su relación con la inclusión educativa en el proceso enseñanza-aprendizaje y como el tema de inclusión impacta en la práctica docente. Además, se pone de relieve a la inclusión en educación superior por parte de la ANUIES y su propuesta de diez ejes para impulsarla.

El método aborda un enfoque positivista con una inducción en el análisis. Se construye un índice que mide el grado de respuestas positivas en las siete dimensiones abordadas. Se usan técnicas estadísticas para la presentación de los resultados. Al final se genera un apartado para la discusión tomando en cuenta las oportunidades que proveen los resultados de este estudio.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada

uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraes-

estructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 7.1.

Tabla 7.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/ baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/ baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/ baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/ baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/ baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/ baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/ baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a segundo semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (35.9%), seguido por séptimo semestre (16%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 36.7.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.96, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 400 cuestionarios, siendo que 57.8% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 16 años hasta los 54, con una media de 21 y una desviación estándar de 4.4 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 7.2), se encontró un índice de 77.52% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 7.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.67%	0.85%
En desacuerdo	5.08%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.79%	8.02%
De acuerdo	46.41%	49.38%
Totalmente de acuerdo	36.05%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 7.3) presentó un índice de 74.91% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 7.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.05%	1.09%
En desacuerdo	6.15%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13.97%	11.62%
De acuerdo	45.77%	48.75%
Totalmente de acuerdo	32.05%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 7.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 75.79% de los estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 7.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.01%	0.93%
En desacuerdo	6.60%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.81%	7.60%
De acuerdo	45.41%	50.60%
Totalmente de acuerdo	34.17%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 7.5), hay una aceptación de 78.25% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 7.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.15%	0.57%
En desacuerdo	5.39%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.09%	5.82%
De acuerdo	48.02%	51.92%
Totalmente de acuerdo	36.34%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 7.6), se obtuvo un índice de 77.73% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la

institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 7.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.61%	0.92%
En desacuerdo	5.20%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.43%	7.69%
De acuerdo	46.17%	50.81%
Totalmente de acuerdo	36.59%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 7.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 79.42% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 7.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.13%	0.67%
En desacuerdo	4%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.33%	7.16%
De acuerdo	47.11%	50.83%
Totalmente de acuerdo	38.43%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 80.37% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 7.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.86%	0.93%
En desacuerdo	3.13%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.90%	9.66%
De acuerdo	45.88%	48.68%
Totalmente de acuerdo	40.22%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 7.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 7.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	77.52	80.05
Quehacer docente	74.91	77.33
Docente innovador	75.79	79.28
Facilitador del aprendizaje	78.25	81.37
Atiende a la diversidad	77.73	79.49
Inclusión	79.42	80.85
Ambiente escolar	80.37	79.38

Son las dimensiones de ambiente escolar y inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (80.37 y 79.42 por ciento respectivamente), (tabla 7.9).

Discusión

La percepción reflejada en las siete dimensiones o variables que miden a través de un índice los distintos niveles de inclusión en la práctica docente por parte de los estudiantes de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la UJED arrojaron entre un 74% y 80% de respuestas con un grado positivo.

La percepción sobre un ambiente escolar inclusivo es la de mayor grado de respuesta positiva con un 80.37% y un punto porcentual más alto que la respuesta positiva obtenida en el estudio general, de hecho, es la única dimensión por arriba de los resultados obtenidos en los índices generales.

Ante los resultados que presentan una diferencia significativa entre la percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes por parte de los alumnos de la FECA y los alum-

nos del estudio general, siendo en seis de siete dimensiones menor a la general hay una oportunidad como institución de realizar acciones con el fin de mejorar los grados de percepción positiva.

Es el quehacer docente la dimensión con menor grado de aceptación positiva con un 74.91% con un 2.42% por debajo de la percepción positiva general y le sigue la dimensión docente innovador con 75.79 y una diferencia de 3.49% con el resultado general donde se puede prestar mayor atención en busca de elevar el grado de percepción positiva en los estudiantes.

Hay características que se puedan trabajar en las distintas dimensiones por parte de los docentes. Por ejemplo, en el quehacer docente impulsar el trabajar más problemas cotidianos, generar propuestas que todos los alumnos puedan desarrollar tomando en cuenta las necesidades de cada uno de los estudiantes.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y

permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 8. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

José Castañeda-Delfin

Leticia Pesqueira Leal

Miriam Hazel Rodríguez López

Ana Rosa Rodríguez Durán

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.8>

Resumen

La inclusión de estudiantes, es actualmente una tendencia que busca cubrir una demanda cada vez mayor en educación superior, por parte de aquellas personas que, por motivos de habilidades o capacidades diferentes, raza o condición social son excluidas o que no existen para ellos los ambientes propicios que les permitan integrarse apropiadamente en una carrera universitaria, siendo entonces, la inclusión un indicador que aparece como factor de calidad educativa en las carreras acreditadas y reacreditadas, haciendo necesario indagar que tan bien están preparadas las instituciones y especialmente los docentes en su práctica para el acompañamiento y adaptación académica para la retención de personas que por condiciones diferentes pueden desertar. La siguiente investigación tuvo por objetivo determinar las características de las practicas docentes inclusivas en educación superior a través de índices, considerando la percepción de los estudiantes. La investigación fue de tipo cuantitativa descriptiva que se aplicó a 607 estudiantes de la Licenciatura de las facultades de Facultad de enfermería y Obstetricia (15.8%), Facultad de Ciencias Químicas (16.1%), Facultad de Trabajo Social (22.2%), Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana (22. 9%) y Facultad de Medicina y Nutrición (22.9%), de la Universidad Juárez del estado de Durango, obteniéndose como resultado que los docentes y la institución si consideran la inclusión de personas con capacidades y habilidades diferentes, quedando las dimensiones de facilitador del aprendizaje con un 94.8% y la inclusión 99.4%, por lo tanto hace falta conocer más de la inclusión y su integración en educación superior por parte de los docentes y ajustar sus actividad de tal manera que este indicador en cada una de las dimensiones aquí analizadas tenga mejores resultados y se refleje como fortaleza en indicadores de educación superior.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 8.1.

Tabla 8.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a tercer semestre, la mayoría de ellos concentrada en tercer semestre (23%), seguido por primer semestre (20.3%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 27.5.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.953, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 607 cuestionarios, siendo que 79.3% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 48, con una media de 20.8 y una desviación estándar de 2.71 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 8.2), se encontró un índice de 78.81% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 8.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.70%	0.85%
En desacuerdo	4.26%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.91%	8.02%
De acuerdo	51.35%	49.38%
Totalmente de acuerdo	34.77%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 8.3) presentó un índice de 75.99% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 8.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.81%	1.09%
En desacuerdo	5.66%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13.19%	11.62%
De acuerdo	49.45%	48.75%
Totalmente de acuerdo	30.89%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 8.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 77.66% de los estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 8.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.74%	0.93%
En desacuerdo	5.65%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.75%	7.60%
De acuerdo	51.92%	50.60%
Totalmente de acuerdo	32.93%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 8.5), hay una aceptación de 80.6% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 8.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.33%	0.57%
En desacuerdo	3.30%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.35%	5.82%
De acuerdo	55.68%	51.92%
Totalmente de acuerdo	35.34%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 8.6), se obtuvo un índice de 78.03% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

***Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.**

Tabla 8.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.88%	0.92%
En desacuerdo	4.99%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.46%	7.69%
De acuerdo	52.49%	50.81%
Totalmente de acuerdo	33.18%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 8.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

*El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 79.81% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 8.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.48%	0.67%
En desacuerdo	3.33%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.61%	7.16%
De acuerdo	53.64%	50.83%
Totalmente de acuerdo	34.95%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 79.1% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 8.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.73%	0.93%
En desacuerdo	3.39%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.73%	9.66%
De acuerdo	51.06%	48.68%
Totalmente de acuerdo	35.09%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 8.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = \frac{\sum f_i v_i}{\sum f_i} - 1 * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 8.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	78.81	80.05
Quehacer docente	75.99	77.33
Docente innovador	77.66	79.28
Facilitador del aprendizaje	80.6	81.37
Atiende a la diversidad	78.03	79.49
Inclusión	79.81	80.85
Ambiente escolar	79.1	79.38

Son las dimensiones de Facilitador del aprendizaje y Inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (80.6 y 79.81 por ciento respectivamente), (tabla 8.9).

Discusión

En términos generales la inclusión si es considerada por los docentes de las Licenciatura ofertadas en las Facultades consideras en la Universidad Juárez del Estado de Durango, a la hora de realizar sus actividades docentes, lo que implica que los estudiantes se sienten parte, con niveles de inclusión superiores al 94.4%

La percepción del quehacer docente cuenta con el nivel más bajo de aceptación con un 85.4%, lo que implica que la actividad del docente debe ser más evidente en relación a las características de una inclusión de calidad a nivel superior.

También la investigación refleja que el docente no es lo suficiente innovador a la hora de usar materiales que consideren la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que sugiere que hay una oportunidad en este rubro de lograr avances en jóvenes

que ya nacieron en una época donde la tecnología está en pleno auge.

El ambiente escolar propiciado por la misma institución que impacta el ambiente en el aula también requiere ser tomado más en cuenta, es decir, se requiere que suba de 88.4% en su nivel de aceptación.

Como parte de la práctica docente, es necesario que se conozca más sobre la diversidad de estudiantes que se llegan a tener en las aulas de clases, sus características personales, sociales y formas de aprender, además por parte de la institución el considerar sus entornos culturales de tal manera que se pueda integrar de forma más armónica a nivel universitario.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

- Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 9. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Educación, Turismo, Trabajo social, Administración y Promoción de la Obra Urbana,, Derecho, Seguridad Ciudadana, Médico cirujano de la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán

Cristina González Pérez

María de los Angeles Cienfuegos Velasco

Perla Jessica García Manzano

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.9>

Resumen

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) ha impartido educación a nivel medio superior y superior en el Estado de México, desde aproximadamente 150 años, la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAP Chimalhuacán) es de sus planteles descentralizados más recientes, apenas doce años, surge bajo una dinámica constante de reclamo poblacional en incremento en edad escolar universitaria y con pocas oportunidades de ingresar a una academia para profesionalizarse, ya sea, por la lejanía de las organizaciones, exclusión social o la falta de recursos económicos. Con el objetivo de acercar la educación superior a ambientes sociales complicados y en crecimiento urbano como es el municipio de Chimalhuacán, es que se instituye la UAP Chimalhuacán.

Cabe resaltar, que la ubicación de las instalaciones es compleja, se encuentran a un costado de lo que fue el basurero del Bordo de Xochiaca del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, derivado de ello, se han vivido situaciones medio ambientales como la quema del basurero, malos manejos de los residuos sólidos lo que ha provocado infecciones en la población estudiantil y docente, situaciones de delincuencia y violencia que afectan sobre todo a los educandos, pues son quienes se desplazan en transporte público. En este contexto es que, los ambientes de aprendizaje, la práctica docente y la inclusión se dificultan, pues los participantes deben reconocer la pertenencia a su comunidad socioculturalmente donde viven, se desarrollan y aprenden.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las licenciaturas en Educación, Turismo, Trabajo social, Administración y Promoción de la Obra Urbana, Derecho, Seguridad Ciudadana, Médico cirujano de la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

- *Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

- *Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

- *Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

- *Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.

2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.
- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.
- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que

aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Educación, Turismo, Trabajo social, APOU, Derecho, Seguridad Ciudadana, Médico cirujano de la Universidad Autónoma del Estado de México en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 9.1.

Tabla 9.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a séptimo semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (33.2%), seguido por noveno semestre (25.2%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 38.9.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.956, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 509 cuestionarios, siendo que 71.7% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 44, con una media de 21.1 y una desviación estándar de 3.19 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 9.2), se encontró un índice de 79.75% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 9.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.58%	0.85%
En desacuerdo	3.72%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.85%	8.02%
De acuerdo	51.82%	49.38%
Totalmente de acuerdo	36.04%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 9.3) presentó un índice de 77.35% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 9.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.82%	1.09%
En desacuerdo	5.02%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.75%	11.62%
De acuerdo	48.79%	48.75%
Totalmente de acuerdo	33.63%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 9.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 79.27% de los estudiantes de la UAP Chimalhuacán percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 9.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.59%	0.93%
En desacuerdo	4.38%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.83%	7.60%
De acuerdo	51.75%	50.60%
Totalmente de acuerdo	35.45%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 9.5), hay una aceptación de 81.31% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 9.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.39%	0.57%
En desacuerdo	2.53%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	4.97%	5.82%
De acuerdo	55.67%	51.92%
Totalmente de acuerdo	36.43%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 9.6), se obtuvo un índice de 79.65% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 9.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.57%	0.92%
En desacuerdo	3.72%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.11%	7.69%
De acuerdo	53.72%	50.81%
Totalmente de acuerdo	34.86%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 9.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 80.51% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 9.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.54%	0.67%
En desacuerdo	2.79%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.52%	7.16%
De acuerdo	54.36%	50.83%
Totalmente de acuerdo	35.78%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 78.86% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 9.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.11%	0.93%
En desacuerdo	4.07%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.74%	9.66%
De acuerdo	50.44%	48.68%
Totalmente de acuerdo	35.64%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 9.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la

sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i - 1)) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 9.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	79.75	80.05
Que hacer docente	77.35	77.33
Docente innovador	79.27	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.31	81.37
Atiende a la diversidad	79.65	79.49
Inclusión	80.51	80.85
Ambiente escolar	78.86	79.38

Son las dimensiones de Facilitador del aprendizaje y Inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (81.31 y 80.51 por ciento respectivamente), (tabla 9.9).

Discusión

La evaluación de la inclusión, práctica docente y los ambientes de aprendizaje en la UAP Chimalhuacán, se convierten en una oportunidad para generar teorías y metodologías pertinentes para el perfeccionamiento de la docencia, ya que, como se muestran en los resultados se lee de manera global la eficiencia con la que está trabajando la institución a través de la praxis del docente. Como se observó en los datos las percepciones de los alumnos sobre el profesorado fueron en su mayoría favorables en cuanto a su praxis, los alumnos mismos mencionaron que los docentes promueven el uso de materiales didácticos, ejemplifican, los motiva para investigar, ponen en práctica su curiosidad innata y los retan, lo que nos permite reafirmar que el docente puede ser considerado como uno de los agentes centrales para el desarrollo educativo. Siguiendo con el argumento, es de destacar, que la percepción de inclusión en la práctica del docente-dicente, los hizo sentirse más seguros de sí mismos, pues al ser reconocidos por los maestros y sus propios compañeros, construyen mejor sus cono-

cimientos.

En cuanto a los ambientes escolares, el alumnado dijo desarrollarse en un entorno de sana convivencia y arraigados con los valores institucionales, pese al contexto complejo que les rodea, lo que favorece también la relación enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se observó que el ambiente escolar es idóneo para el alumno, pues se adapta a sus necesidades, la institución replica las tradiciones organizacionales y locales del entorno social que les rodea, la convivencia es favorable y advierten ser respetados sus derechos.

Finalmente, se puede señalar que pese a la complejidad de la ubicación y las problemáticas sociales que atañen a la UAP Chimalhuacán, el esfuerzo en conjunto entre el docente-dicente se vuelve primordial para alcanzar los aprendizajes esperados y adquieren un valor adicional pues deriva de los esfuerzos conjuntos.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y

permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 10. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios Internacionales, Logística y Actuaría de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Enoc Gutiérrez Pallares

Liliana Antonia Mendoza González

Jenny Álvarez Botello

Karina González Roldán

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.10>

Resumen

La realidad social actual sugiere nuevas habilidades, actitudes y conocimientos para vivirla. La percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes pueden considerarse necesarias para el desarrollo integral del individuo del siglo XXI. La presente investigación tuvo el objetivo de analizar la percepción sobre la inclusión con el binomio estudiante – docente del nivel superior y establecer un comparativo entre la Universidad Autónoma del Estado de México y los reportados en otras instituciones nacionales. La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal, de alcance descriptivo. La muestra se integró por cuota, conformada por 388 estudiantes de nivel superior, 229 mujeres y 159 hombres. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra & Villalta, 2008) y el Cuestionario para el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (Gutiérrez, 2014) bajo la percepción positivista. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que por parte de la percepción de los estudiantes sobre la práctica y labor docente se cuentan con buenas prácticas docentes con enfoques en la innovación, en la inclusión y el ambiente de aprendizaje. Se deja como camino a seguir que la investigación pueda ahondar y continuar con la delimitación de una matriz de factores que aporte significancia a la práctica docente.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las licenciaturas en Negocios Internacionales, Logística y Actuaría de la Universidad Autónoma del Estado de México, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios Internacionales, Logística y Actuarial de La Universidad Autónoma del Estado de México en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 10.1.

Tabla 10.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo

Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a onceavo semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (42.9%), seguido por quinto semestre (26.1%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 27.8.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.951, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 388 cuestionarios, siendo que 59% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 42, con una media de 20.6 y una desviación estándar de 3.09 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 10.2), se encontró un índice de 81.99% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas

Tabla 10.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.79%	0.85%
En desacuerdo	3.07%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.17%	8.02%
De acuerdo	41.35%	49.38%
Totalmente de acuerdo	45.62%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 10.3) presentó un índice de 80.09% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

- *Las dinámicas de integración entre los estudiantes.
- *Considera la resolución de problemas cotidianos.
- *El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.
- *Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.
- *Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 10.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.03%	1.09%
En desacuerdo	3.46%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.03%	11.62%
De acuerdo	43.05%	48.75%
Totalmente de acuerdo	41.43%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 10.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.77% de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 10.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.03%	0.93%
En desacuerdo	3.80%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.45%	7.60%
De acuerdo	44.49%	50.60%
Totalmente de acuerdo	42.23%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 10.5), hay una aceptación de 82.68% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 10.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.59%	0.57%
En desacuerdo	2.73%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.40%	5.82%
De acuerdo	43.94%	51.92%
Totalmente de acuerdo	45.34%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 10.6), se obtuvo un índice de 81.6% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 10.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.88%	0.92%
En desacuerdo	3.38%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.52%	7.69%
De acuerdo	42.90%	50.81%
Totalmente de acuerdo	44.32%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 10.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 83.01% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 10.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.77%	0.67%
En desacuerdo	2.13%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.98%	7.16%
De acuerdo	42.50%	50.83%
Totalmente de acuerdo	46.61%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 80.81% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 10.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.04%	0.93%
En desacuerdo	3.26%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.02%	9.66%
De acuerdo	40.79%	48.68%
Totalmente de acuerdo	43.89%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 10.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 10.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	81.99	80.05
Quehacer docente	80.09	77.33
Docente innovador	80.77	79.28
Facilitador del aprendizaje	82.68	81.37
Atiende a la diversidad	81.6	79.49
Inclusión	83.01	80.85
Ambiente escolar	80.81	79.38

Son las dimensiones de inclusión y facilitador del aprendizaje las que cuentan con los porcentajes mayores (83.01 y 82.68 por ciento respectivamente), (tabla 10.9).

Discusión

La percepción sobre la práctica docente y los estudiantes de la zona 4 del Estado de México posterior a la no presencialidad en la educación muestra una serie de cambios significativos en los procesos educativos de adaptación, mostrando que las habilidades, competencias, comportamientos sociales, aprendizaje formal e informal que se integran en los seres humanos son elementos de impacto; la formación desde el núcleo familiar y las adaptaciones al tipo de familia contemporánea, muestran que la educación y formación desde casa tiene impactos en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, los cambios en las transformación de la forma de educación en medio de una era repleta de TIC se han traducido en el desarrollo de nuevas competencias digitales, sentido y pensamiento y análisis de la información con técnicas apegadas a medio digitales, sin embargo no debe olvidarse que la formación del ser humano es integral e incluye los factores que desde la presencialidad aún no pueden ser sustituidos. La percepción sobre la realidad de la práctica docente siempre es un tema que debe investigarse, evaluarse y darle seguimiento. El docente debe estar constantemente desarrollando, creando,

innovando y seguir como un referente en los estudiantes, es cierto que, como un facilitador, pero sin dejar de ser la figura en la que los estudiantes deben tener referencias de toda competencia a desarrollar, finalmente están viendo a un profesional exitoso al frente del aula. Es relevante señalar que el desarrollo de competencias digitales y nuevos modelos educativos de aprendizaje no deben dejar de lado el sentido de pertinencia de habilidades psicosociales de los estudiantes en los diversos programas educativos y sobre todo incentivar la creatividad en el desarrollo de aprendizaje que sea haga tangible en proyectos que brinden impactos en la sociedad, en el ambiente, en las empresas y sobre todo en el contexto local de cada futuro profesionalista, la sostenibilidad y sustentabilidad deben estar presentes en la implementación de los modelos educativos con sentido de responsabilidad hacia las futuras generaciones, siendo ahí donde la percepción de la labor docente debe rescatarse, dignificarse y reorientarse para un docente que inspire en todo momento a sus estudiantes.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y

permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 11. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Ingeniería en Computación de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Irene Aguilar Juárez
Joel Ayala de la Vega
Etelvina Archundia Sierra
Leticia Dávila Nicanor

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.11>

Resumen

Los docentes se enfrentan a constantes retos de origen diverso; desde el ámbito didáctico, sociocultural o tecnológico se afecta el aprendizaje de los alumnos, por eso monitorear con frecuencia el desempeño docente permite valorar la adaptación que los docentes logran ante los nuevos escenarios educativos. Los resultados de este estudio muestran que, aunque los alumnos del Centro Universitario Texcoco reconocen el trabajo de sus profesores como promotores de la inclusión y facilitadores de su aprendizaje, los indicadores todavía se mantienen por debajo de los promedios obtenidos en el estudio general. Los valores obtenidos con mayor rezago se refieren al ambiente escolar; esta información es valiosa para identificar necesidades y estrategias de solución que faciliten mejorar la experiencia educativa en el Centro.

Para el Centro Universitario UAEM Texcoco este estudio es muy valioso porque permite conocer y valorar los resultados que se logran ante la continua labor de capacitación pedagógica orientada a la planta docente. La concientización que se busca constantemente de los profesores sobre temas importantes como la inclusión, la innovación, el buen quehacer didáctico y el cuidado del ambiente, así como de la aplicación de estos temas en la enseñanza de los alumnos es determinante para elevar la calidad de la educación y lograr más y mejores saberes.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Ingeniería en Computación de la Universidad Autónoma del Estado de México, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijó, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Ingeniería en Computación de la Universidad Autónoma del Estado de México en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión* y *ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 11.1.

Tabla 11.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo

Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (28.6%), seguido por quinto semestre (23.3%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 32.7.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.969, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 285 cuestionarios, siendo que 41.1% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 38, con una media de 21.1 y una desviación estándar de 3.28 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 11.2), se encontró un índice de 77.79% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 11.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.06%	0.85%
En desacuerdo	4.50%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.09%	8.02%
De acuerdo	52.90%	49.38%
Totalmente de acuerdo	32.44%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 11.3) presentó un índice de 75.68% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 11.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.11%	1.09%
En desacuerdo	5.33%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13.32%	11.62%
De acuerdo	50.22%	48.75%
Totalmente de acuerdo	30.02%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 11.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 77.57% de los estudiantes de La Universidad Autónoma del Estado de México percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 11.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.14%	0.93%
En desacuerdo	4.48%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.14%	7.60%
De acuerdo	53.43%	50.60%
Totalmente de acuerdo	31.81%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 11.5), hay una aceptación de 78.6% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 11.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.65%	0.57%
En desacuerdo	3.87%	2.89%

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.90%	5.82%
De acuerdo	55.58%	51.92%
Totalmente de acuerdo	31.99%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 11.6), se obtuvo un índice de 77.58% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 11.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.16%	0.92%
En desacuerdo	4.76%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.61%	7.69%
De acuerdo	53.53%	50.81%
Totalmente de acuerdo	31.93%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 11.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 78.7% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 11.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.91%	0.67%
En desacuerdo	3.35%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.59%	7.16%
De acuerdo	54.30%	50.83%
Totalmente de acuerdo	32.84%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 76.27% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 11.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.29%	0.93%
En desacuerdo	4.95%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.35%	9.66%
De acuerdo	50.18%	48.68%
Totalmente de acuerdo	31.23%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 11.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 11.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	77.79	80.05
Quehacer docente	75.68	77.33
Docente innovador	77.57	79.28
Facilitador del aprendizaje	78.6	81.37
Atiende a la diversidad	77.58	79.49
Inclusión	78.7	80.85
Ambiente escolar	76.27	79.38

Son las dimensiones de Inclusión y Facilitador del aprendizaje las que cuentan con los porcentajes mayores (78.7 y 78.6 por ciento respectivamente), (tabla 11.9).

Discusión

Los resultados permiten identificar algunas situaciones, por un lado, el puntaje alto sobre la función del docente como facilitador del aprendizaje nos confirma buenos resultados respecto a los esfuerzos que la Universidad han realizado en la capacitación docente para que se le otorgue un rol protagónico al alumnado en su aprendizaje y que el docente asuma mejor el rol de facilitador. Por otro lado, respecto a la inclusión, el dato con mayor puntaje también puede entenderse como resultado de la capacitación constante para el docente. Además no hay que ignorar la posible relación de estos datos con la respuesta del entorno educativo ante las dificultades que llegaron con la pandemia en el año 2020, pues es posible que se haya detonado una mayor sensibilidad en la planta docente para buscar condiciones inclusivas que disminuyan el riesgo de abandono y que aumenten la permanencia de los alumnos en la escuela, ya que en nuestro Centro educativo el regreso a las aulas después de los días más difíciles de la pandemia fue reciente al momento de la aplicación del cuestionario.

Se observa también que el Centro Universitario UAEM Texcoco tiene puntajes por debajo del promedio del estudio en general, esto debe analizarse con mayor detalle para buscar que en la Universidad se alcancen al menos los indicadores promedio. Los indicadores con menor diferencia entre los indicadores locales y los generales son: el Quehacer docente y Docente innovador con 1.65 y 1.71 respectivamente; los indicadores con mayor diferencia son el ambiente escolar con 3.11 y facilitador del aprendizaje con 2.77, esto nos indica que, aunque el valor de facilitador del aprendizaje en el estudio fue el segundo más alto aún es necesario trabajar para alcanzar los niveles que ya se muestran en las diferentes instituciones.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 12. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Facultad de Derecho (Acapulco), Facultad de Psicología y Escuela de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero.

María del Rocio García Sanchez

Noemi Ascencio López

Guadalupe Godinez Alarcón

Joaquín Reyes Añorve

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.12>

Resumen

La práctica docente es el medio que trasciende en el aprendizaje de los estudiantes para generar sus futuras capacidades y habilidades que les permitirán desarrollarse profesional y personalmente en sociedad. Más aún, un buen número de estudiantes que acuden a las instituciones de educación superior provienen de zonas locales o regionales quienes poseen ideas y prácticas propias de sus lugares de procedencia, o estudiantes con necesidades educativas especiales. En este contexto, es importante que las Instituciones de Educación Superior favorezcan un ambiente de aprendizaje inclusivo en aulas integradoras que eliminen toda forma de discriminación por condición física, social, étnica o de creencias, con docentes capacitados para atender alumnos con capacidades especiales, a través de prácticas inclusivas que tengan como propósito forjar en los estudiantes identidad y pertenencia hacia sus comunidades, aprecio y valor a sus capacidades especiales como un factor de crecimiento personal y social. Una nueva reconfiguración de los ambientes de aprendizaje inclusivos en las Instituciones de Educación Superior cobra más fuerza, con actitudes hacia la inclusión de estudiantes que por razones biológicas, sociales, culturales o de otra naturaleza, no se ajustan a lo “normal”, como un modelo de escuela que garantice el aprendizaje en contextos de igualdad para todos los estudiantes, como requisito indispensable para construir una sociedad más democrática y justa.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Facultad de Derecho (Acapulco), Facultad de Psicología y Escuela de Sociología, de la Universidad Autónoma de Guerrero, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin

diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.
- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.
- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.
- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.
- *Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Facultad de Derecho (Acapulco), Facultad de Psicología y Escuela de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 12.1.

Tabla 12.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursan octavo semestre, la mayoría de ellos concentrada en tercer semestre (35.8%), seguido por quinto semestre (29.5%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 46.2.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.962, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 475 cuestionarios, siendo que 64.7% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 18 años hasta los 57, con una media de 21.9 y una desviación estándar de 4.98 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 12.2), se encontró un índice de 77.68% que comparado con el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 12.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.73%	0.85%
En desacuerdo	3.62%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.51%	8.02%
De acuerdo	56.49%	49.38%
Totalmente de acuerdo	29.65%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 12.3) presentó un índice de 75.11% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 12.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.80%	1.09%
En desacuerdo	4.88%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.65%	11.62%
De acuerdo	56.43%	48.75%

Totalmente de acuerdo	25.25%	33.76%
-----------------------	--------	--------

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 12.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 76.78% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 12.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.95%	0.93%
En desacuerdo	4.64%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.60%	7.60%
De acuerdo	57.96%	50.60%
Totalmente de acuerdo	27.85%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 12.5), hay una aceptación de 78.9% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 12.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.51%	0.57%
En desacuerdo	2.32%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.80%	5.82%
De acuerdo	59.79%	51.92%
Totalmente de acuerdo	29.58%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 12.6), se obtuvo un índice de 76.85% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 12.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.06%	0.92%
En desacuerdo	3.91%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.37%	7.69%
De acuerdo	57.93%	50.81%
Totalmente de acuerdo	27.74%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 12.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 78.33% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 12.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.63%	0.67%
En desacuerdo	2.55%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.72%	7.16%
De acuerdo	59.08%	50.83%
Totalmente de acuerdo	29.02%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 76.55% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 12.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.97%	0.93%
En desacuerdo	3.43%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.09%	9.66%
De acuerdo	57.45%	48.68%
Totalmente de acuerdo	27.05%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 12.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 12.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	77.68	80.05
Quehacer docente	75.11	77.33
Docente innovador	76.78	79.28
Facilitador del aprendizaje	78.9	81.37
Atiende a la diversidad	76.85	79.49
Inclusión	78.33	80.85
Ambiente escolar	76.55	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (78.9 y 78.33 por ciento respectivamente), (tabla 12.9).

Discusión

La investigación permitió conocer las características de las prácticas docentes inclusivas en la educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Facultad de Derecho (Acapulco), Facultad de Psicología y Escuela de Sociología de la Universidad Autónoma de Guerrero, teniendo como resultado que el quehacer docente, en sus aspectos de: la innovación en la docencia, facilitador del aprendizaje, atención a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar en las escuelas objetos de esta investigación y en comparación con el resto de los participantes han sido significativamente menores, lo cual resulta preocupante porque no se garantizan los aprendizajes necesarios para un buen desempeño de los estudiantes como ciudadanos y futuros profesionistas en la sociedad.

Las desigualdades en contextos de desventaja por razones biológicas, sociales, culturales o de otra naturaleza, traen como consecuencia situaciones de exclusión, por lo que las Instituciones de Educación Superior deben ofrecer alternativas para todos los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad que afectan sus posibilidades de desarrollo humano y la posibilidad de construir un proyecto de vida.

Las Instituciones de Educación Superior deben tener presente que su quehacer docente no puede formar de manera homogénea, sino que deben atender la diversidad de condiciones de los estudiantes, de lo contrario estarán generando más desigualdad y deserción escolar. Por ello, es de suma importancia que la inclusión en las prácticas docentes se priorice para todos aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela, oportunidades de aprendizaje que sean inclusivas y formar docentes que favorezcan a que, quienes llegan a las Instituciones de Educación Superior, permanezcan en ellas y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad.

La inclusión en las prácticas docentes debe ser un asunto prioritario en la capacitación de éstos para que puedan adaptar los contenidos de sus procesos de enseñanza- aprendizaje para enseñar de manera inclusiva.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Sa-

- linas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educa-

ción, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 13. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la Facultad de Enfermería No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Blanca Estela Sánchez Jaimes

Maximina Gil Nava

Alicia Morales Iturio

Juan Yovani Telumbre Terrero

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.13>

Resumen

La realidad social actual sugiere nuevas habilidades, actitudes y conocimientos para vivirla. La resiliencia y las competencias digitales podrían considerarse competencias necesarias para el individuo del siglo XXI. La presente investigación tuvo un doble objetivo: describir la resiliencia y la competencia digital de los estudiantes de nivel superior y establecer un comparativo entre los valores de estos dos aspectos en la Universidad Autónoma de Guerrero y los reportados en otras instituciones nacionales. La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal, de alcance descriptivo. La muestra se integró por cuota, conformada por 407 estudiantes de nivel superior, 317 mujeres y 90 hombres. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Resiliencia SV-RES y el Cuestionario para el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior. De acuerdo con los resultados obtenidos, se observa que los factores de resiliencia de las 12 variables analizadas, la diferencia más amplia que se encontró fue en el factor de redes, mientras que en la competencia digital con 6 variables estudiadas la mayor diferencia que se encontró fue la dimensión de alfabetización tecnológica.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la Facultad de Enfermería No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraes-

estructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la Facultad de Enfermería No. 2 de la Universidad Autónoma de Guerrero en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión* y *ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 13.1.

Tabla 13.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo

Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a tercer semestre, la mayoría de ellos concentrada en tercer semestre (26.8%), seguido por séptimo semestre (25.8%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 41.6.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general se calculó el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.957, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 407 cuestionarios, 77.9% eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 37, con una media de 20.8 y una desviación estándar de 2.63 años.

En relación de cómo perciben los estudiantes la práctica inclusiva del docente (tabla 13.2), se encontró un índice de 76.39% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 13.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.99%	0.85%
En desacuerdo	4.61%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.99%	8.02%
De acuerdo	56.70%	49.38%
Totalmente de acuerdo	27.72%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 13.3) presentó un índice de 73.35% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

Considera la resolución de problemas cotidianos.

El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 13.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.15%	1.09%
En desacuerdo	5.74%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	14.56%	11.62%
De acuerdo	55.68%	48.75%
Totalmente de acuerdo	22.87%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 13.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 75.57% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero percibe que el docente presenta las

siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 13.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.23%	0.93%
En desacuerdo	5.31%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.50%	7.60%
De acuerdo	57.87%	50.60%
Totalmente de acuerdo	26.10%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 13.5), hay una aceptación de 78.53% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 13.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.71%	0.57%
En desacuerdo	3.63%	2.89%

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.09%	5.82%
De acuerdo	57.99%	51.92%
Totalmente de acuerdo	30.58%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 13.6), se obtuvo un índice de 75.82% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 13.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.09%	0.92%
En desacuerdo	4.59%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.68%	7.69%
De acuerdo	59.24%	50.81%
Totalmente de acuerdo	25.40%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 13.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docen-

te, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 78.12% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 13.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.60%	0.67%
En desacuerdo	3.06%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.80%	7.16%
De acuerdo	58.34%	50.83%
Totalmente de acuerdo	29.20%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 77.39% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 13.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.54%	0.93%
En desacuerdo	3.46%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.90%	9.66%
De acuerdo	58.09%	48.68%
Totalmente de acuerdo	28.01%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 13.8, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 13.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	76.39	80.05
Quehacer docente	73.35	77.32
Docente innovador	75.57	76.28
Facilitador del aprendizaje	78.53	81.37
Atiende a la diversidad	75.82	79.49
inclusión	78.12	80.85
Ambiente escolar	77.39	79.38

Son las dimensiones de Facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (78.53 y 78.12 por ciento respectivamente), (tabla 13.9).

Discusión

La Universidad Autónoma de Guerrero presenta índices inferiores en relación al índice general sobre la percepción de la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes los cuales

perciben la práctica inclusiva del docente significativamente menor comparado al del estudio en general, el quehacer docente es el que presentó el índice más bajo de las variables estudiadas y la innovación del docente con la diversidad presentan índices similares. Por lo tanto, esta práctica docente incluye un conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en el aula para el alcance de propósitos de aprendizaje.

Ramírez (2016), la diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles donde la planeación sea integral y sin diferenciación, por lo que concuerda con el estudio realizado donde las dimensiones de Facilitador del aprendizaje e Inclusión son las que cuentan con los porcentajes mayores así como la dimensión de ambiente escolar.

En este sentido, es necesario que para analizar la práctica docente la conjugación de tres elementos importantes: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula, y la reflexión sobre los resultados alcanzados. Estos momentos incluyen desde las acciones que realiza el docente antes de su intervención didáctica, la planeación de la enseñanza y las expectativas de los resultados que pretende alcanzar. Así como la propia intervención que realiza el docente en el interior del aula y finalmente la evaluación de los resultados alcanzados y el desarrollo de su práctica durante los primeros dos momentos (García-Cabrero, Loredó & Carranza, 2008).

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 14. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios internacionales, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería Robótica e Ingeniería Industrial de la Universidad Politécnica de Tulancingo.

Raymundo Lozano Rosales

Luz Maria Vega Sosa

Omar Santillan Diaz

Mariza Raluy Herrero

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.14>

Resumen

El contexto actual que reviste la condición humana obliga a la existencia de una diversidad de ideas actitudes, formas, preferencias que no pueden estar ajenas en el ámbito de la educación superior, así los programas educativos de las carreras cuyo objeto de investigación se plasman en el presente, responden a dinámicas y circunstancias de aprendizaje de quienes poseen el derecho a una educación de calidad e incluyente bajo los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana, en este sentido integrar a todas las personas sin importar rasgos físicos, socioculturales y divergentes es el objetivo del presente trabajo que bajo una dinámica bajo una investigación cuantitativa, descriptiva, transversal e insitu se ha desarrollado para obtener resultados que muestran datos de la práctica inclusiva del docente, percepción del quehacer docente, percepción docente como innovador, percepción del docente como facilitador del aprendizaje, percepción de la practica inclusiva del docente, percepción de inclusión y percepción del ambiente escolar generado por el docente, así como índices relacionados con la inclusión, en este último rubro amalgamado por las dimensiones de facilitador del aprendizaje y docente que cuenta con los mayores porcentajes, todo ello en el contexto de la diversidad en la Universidad Politécnica de Tulancingo.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las licenciaturas en Negocios internacionales, sistemas Computacionales, robótica e industrial de la Universidad Politécnica de Tulancingo, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Negocios internacionales, sistemas Computacionales, robótica e industrial de la Universidad Politécnica de Tulancingo en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 14.1.

Tabla 14.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo

Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a séptimo cuatrimestre, la mayoría de ellos concentrada en primer cuatrimestre (38.4%), seguido por cuarto cuatrimestre (29%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 60.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.947, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 529 cuestionarios, siendo que 44.7% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 44, con una media de 19.8 y una desviación estándar de 2.69 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 14.2), se encontró un índice de 81.88% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 14.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.28%	0.85%
En desacuerdo	2.13%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.36%	8.02%
De acuerdo	52.24%	49.38%
Totalmente de acuerdo	38.98%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 14.3) presentó un índice de 79.25% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 14.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.36%	1.09%
En desacuerdo	2.67%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.31%	11.62%
De acuerdo	52.91%	48.75%
Totalmente de acuerdo	33.75%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 14.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 81.11% de los estudiantes de la Universidad Politécnica de Tulancingo percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 14.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.28%	0.93%
En desacuerdo	2.66%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.69%	7.60%
De acuerdo	55.08%	50.60%
Totalmente de acuerdo	36.29%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 14.5), hay una aceptación de 81.94% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 14.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.24%	0.57%
En desacuerdo	1.87%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.52%	5.82%

De acuerdo	54.60%	51.92%
Totalmente de acuerdo	37.76%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 14.6), se obtuvo un índice de 80.64% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 14.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.46%	0.92%
En desacuerdo	2.85%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.78%	7.69%
De acuerdo	53.52%	50.81%
Totalmente de acuerdo	36.40%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 14.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 81.09% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 14.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.36%	0.67%
En desacuerdo	2.14%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.55%	7.16%
De acuerdo	52.68%	50.83%
Totalmente de acuerdo	37.27%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 80.56% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 14.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.54%	0.93%
En desacuerdo	2.12%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.62%	9.66%
De acuerdo	50.04%	48.68%
Totalmente de acuerdo	37.69%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 14.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 14.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	81.88	80.05
Quehacer docente	79.25	77.33
Docente innovador	81.11	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.94	81.37
Atiende a la diversidad	80.64	79.49
Inclusión	81.09	80.85
Ambiente escolar	80.56	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje y docente las que cuentan con los porcentajes mayores (81.94 y 81.88 por ciento respectivamente), (tabla 14.9).

Discusión

Es de hacer notar en este apartado el hecho de la convergencia que se tiene con los resultados obtenidos por la mayoría de los sujetos de investigación en primero y cuarto cuatrimestre, cuyo promedio del indicador es de 60, en este sentido el contraste que se encuentra entre la percepción de la práctica inclusiva del docente y la percepción del quehacer docente resulta concordante con los indicadores de mejora que se muestran en el Consejo Técnico de Educación Superior que se lleva a cabo mensualmente, por su parte la percepción del docente como innovador muestra un alto porcentaje en el rubro “de acuerdo” que al contrastarse contra su quehacer docente en ejemplos concretos, oportunidades y retos, así como en la comunicación y retroalimentación oportuna tiene una concordancia positiva, lo que indica que la convivencia entre estudiantes y docentes en la integración inclusiva es adecuada, lo que se comprueba en el rubro de percepción de la práctica inclusiva del docente, por su parte la percepción de inclusión de la misma forma es notoriamente alta en el rubro “de acuerdo” que al contrastarse contra el índice de ambiente escolar se puede mostrar que el mobiliario se ha adaptado a las necesidades del estudiante, existe un ambiente escolar favorable de convivencia con los demás, existe una pertenencia en la institución derivada de las acciones de inclusión y finalmente el respeto por los derechos de todos en clase, afirmaciones que pueden contrastarse con las tablas arriba plasmadas y con la presente investigación al desarrollarse insitu.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción*

del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 15. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las carreras de Ingeniería química, química, químico farmacéutico biólogo, computación de la Universidad de Guadalajara.

Jorge Flores Mejía

Rosalía Buenrostro Arceo

Esperanza González Quezada

Sabrina Lizbeth Vega Maldonado

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.15>

Resumen

En este trabajo se presentan las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, percibidas por los estudiantes de las carreras de Ingeniería Química, Química, Químico Farmacéutico Biólogo, Computación de la Universidad de Guadalajara, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Se encontró que para estas carreras las dimensiones estudiadas están por debajo de la media de las instituciones que comprenden este estudio debido a que tienen que utilizar conceptos abstractos difíciles de comprender y de transmitir. Sobresalen las percepciones de estudiantes en las dimensiones de profesor como facilitador del aprendizaje y de inclusión. Siendo el quehacer docente y el innovador donde se obtuvo el mayor desacuerdo con esta dimensión.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las carreras de Ingeniería química, química, químico farmacéutico biólogo, computación de la Universidad de Guadalajara, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de

evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.

2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.
- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.
- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredo & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredo & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las carreras de Ingeniería química, química, químico farmacéutico biólogo, computación de la Universidad de Guadalajara en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 15.1.

Tabla 15.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a quinto semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (75.4%), seguido por quinto semestre (5.9%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 30.9.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.952, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 189 cuestionarios, siendo que 20.1% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 28, con una media de 19.3 y una desviación estándar de 1.8 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 15.2), se encontró un índice de 75.13% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 15.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.29%	0.85%
En desacuerdo	5.70%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	15.26%	8.02%
De acuerdo	42.69%	49.38%
Totalmente de acuerdo	34.06%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 15.3) presentó un índice de 72.43% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 15.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.86%	1.09%
En desacuerdo	6.64%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	19.07%	11.62%
De acuerdo	40.80%	48.75%
Totalmente de acuerdo	30.63%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 15.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 74.07% de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 15.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.25%	0.93%
En desacuerdo	7.95%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	14.30%	7.60%
De acuerdo	42.25%	50.60%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 15.5), hay una aceptación de 77.23% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 15.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.12%	0.57%
En desacuerdo	5.07%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.07%	5.82%
De acuerdo	47.24%	51.92%
Totalmente de acuerdo	35.50%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 15.6), se obtuvo un índice de 75.82% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 15.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.01%	0.92%
En desacuerdo	6.46%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.55%	7.69%
De acuerdo	44.17%	50.81%
Totalmente de acuerdo	34.80%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 15.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 78.64% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 15.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.46%	0.67%
En desacuerdo	4.50%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.59%	7.16%
De acuerdo	44.92%	50.83%
Totalmente de acuerdo	38.53%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 76.51% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 15.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.96%	0.93%
En desacuerdo	6.69%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.85%	9.66%
De acuerdo	44.37%	48.68%
Totalmente de acuerdo	35.14%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 15.8, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 15.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	75.13	80.05
Quehacer docente	72.43	77.33
Docente innovador	74.07	79.28
Facilitador del aprendizaje	77.23	81.37
Atiende a la diversidad	75.82	79.49
Inclusión	78.64	80.85
Ambiente escolar	76.51	79.38

Son las dimensiones de inclusión e facilitador del aprendizaje las que cuentan con los porcentajes mayores (78.64 y 77.23 por ciento respectivamente), (tabla 15.9).

Discusión

La tabla 15.9 nos muestra que en nuestra institución está por debajo de los índices relacionados con la percepción sobre la inclusión en la práctica docente, esto podría deberse a que las carreras analizadas en este estudio son del área de química y computación, las cuales son de las que presentan mayor índice de deserción a nivel nacional y posiblemente a nivel mundial. Como se puede ver en la tabla 15.3 y 15.4 son donde el alumno tiene los mayores desacuerdos en las dimensiones de innovación y quehacer docente, en los cuales se pide que el uso de ejemplos concretos y que todos los alumnos pueden desarrollar, pero dado que estas carreras se manejan conceptos abstractos dominarlos no es sencillo. En la tabla 15.2 la percepción del estudiante se observa que los que no están en acuerdo ni desacuerdo son el 15.26% y al comparar estos estudiantes en la tabla 15.5 que es la del facilitador del aprendizaje el porcentaje disminuye al 10.07%, aumentado el porcentaje de aprobación por lo que puede considerarse que el profesor aprovecha el tiempo en facilitar el conocimiento que promover la participación en equipo y a la motivación. Además, dimensiones de facilitador del aprendizaje y de inclusión (tabla 15.7) tiene menos porcentaje de desacuerdo, en las cuales los docentes les presentan retos de aprendizaje y se incluyen a todos los compañeros del grupo sin discriminar. En el aspecto de percepción del ambiente escolar es del comportamiento que se acerca al comportamiento de la media nacional (tabla 15.8) con solo 2.87 de diferencia. Estos índices obtenidos no están alejados de los estudiantes de otras universidades con diferentes carreras siendo la inclusión la que más se aproxima a la media nacional.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Bue-

nos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]*. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 16. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.

Aurelio Enrique López Barrón

María del Consuelo Cortés Velázquez

Oscar Solís Rodríguez

Eduardo Robles Marcocchio

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.16>

Resumen

La presente investigación se enfocó en el análisis de las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior, de acuerdo con la percepción los estudiantes de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara, que se ubica en Puerto Vallarta, Jalisco, México. Los cuatro programas educativos pertenecen al Departamento de Ciencias y Tecnologías de la Información y la Comunicación, y de estos no se tenía información concerniente a la opinión de sus estudiantes con relación a las prácticas educativas relacionadas con el quehacer docente, la innovación, la diversidad, el ambiente escolar y la inclusión.

Los resultados obtenidos de esta investigación aplicada tienen el propósito de ser comparados con los resultados de los participantes de la investigación general de este estudio. Lo anterior, permitirá que los líderes administrativos de estos programas educativos identifiquen los ejes que deben de atender para implementar estrategias que impulsen la inclusión en las prácticas docentes, con un diseño innovador que busque encontrar maneras de educar con éxito a toda la comunidad estudiantil, sin excepciones.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro se pretende presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia de del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

- *Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

- *Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

- *Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

- *Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación supe-

rior.

- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.
- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.
- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.
- *Fortalecimiento de la carrera académica.
- *Innovación: creación de polos regionales de investigación.
- *Plena movilidad en el sistema de educación superior.
- *Un nuevo enfoque de internacionalización.
- *Financiamiento con visión de Estado.
- *Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el

contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia de del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 16.1.

Tabla 16.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a quinto semestre, la mayoría de ellos concentrada en octavo semestre (18.4%), seguido por segundo semestre (17.1%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 34.7.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.953, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 401 cuestionarios, siendo que 22.1% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 18 años hasta los 45, con una media de 21.7 y una desviación estándar de 3.26 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 16.2), se encontró un índice de 75.73% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 16.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.69%	0.85%
En desacuerdo	5.90%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.74%	8.02%
De acuerdo	49.16%	49.38%
Totalmente de acuerdo	31.52%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 16.3) presentó un índice de 72.85% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 16.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.16%	1.09%
En desacuerdo	7.47%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	15.88%	11.62%
De acuerdo	45.80%	48.75%
Totalmente de acuerdo	28.70%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 16.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 74.08% de los estudiantes de del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 16.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.87%	0.93%
En desacuerdo	7.29%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.85%	7.60%
De acuerdo	50.62%	50.60%
Totalmente de acuerdo	28.37%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 16.5), hay una aceptación de 78.71% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 16.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.32%	0.57%
En desacuerdo	4.74%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.09%	5.82%
De acuerdo	49.50%	51.92%
Totalmente de acuerdo	36.35%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 16.6), se obtuvo un índice de 74.79% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 16.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.25%	0.92%
En desacuerdo	7.36%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.81%	7.69%
De acuerdo	48.13%	50.81%
Totalmente de acuerdo	31.45%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 16.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 78.38% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 16.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.58%	0.67%
En desacuerdo	4.60%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.48%	7.16%

De acuerdo	47.39%	50.83%
Totalmente de acuerdo	36.95%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 74.75% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 16.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.15%	0.93%
En desacuerdo	7.04%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.68%	9.66%
De acuerdo	47.95%	48.68%
Totalmente de acuerdo	31.19%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 16.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 16.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	75.73	80.05
Quehacer docente	72.85	77.33
Docente innovador	74.08	79.28
Facilitador del aprendizaje	78.71	81.37
Atiende a la diversidad	74.79	79.49
Inclusión	78.38	80.85
Ambiente escolar	74.75	79.38

Son las dimensiones de “facilitador” del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (78.71 y 78.38 por ciento respectivamente), (tabla 16.9).

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede concluir que los participantes fueron en su mayoría estudiantes del octavo semestre, seguido del segundo semestre de los programas educativos de las Ingenierías en Videojuegos, en Telemática, en Computación y en Comunicación Multimedia del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.

Además, de acuerdo con los resultados específicos de las dimensiones: (a) docente, (b) quehacer docente, (c) docente innovador, (c) facilitador del aprendizaje, (d) atiende a la diversidad, (e) inclusión y (f) ambiente escolar, se puede concluir que en todas las dimensiones la percepción de los estudiantes fue menor el índice comparado con el estudio general. Siendo las dimensiones de “facilitador del aprendizaje” e “inclusión” las que mostraron un porcentaje mayor, con 78.71 y 78.38 por ciento respectivamente, y el “quehacer docente” como la dimensión con un menor índice con el 72.85 por ciento.

Finalmente, se puede concluir también que el promedio del índice de percepción de población estudiada, con respecto a las prácticas docentes, es menor con un 75. 61 por ciento en comparación con el promedio del índice del estudio general que corresponde al 79.5 por ciento. Por lo anterior, es importante que los líderes del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, encargados de los cuatro programas educativos, objeto de este estudio, tomen mejores decisiones para que los docentes implementen prácticas con un enfoque innovador que busque fortalecer maneras de educar con éxito a todas los estudiantes, sin exclusiones y con equidad. Es decir, actividades que permitan adaptarse a las necesidades especiales de quienes lo necesitan y a las formas de aprender de toda la comunidad estudiantil, promoviendo, en todo momento, la motivación y el logro de metas.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). París: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 17. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la carrera de TSU en Gastronomía, las licenciaturas en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, en Gestión de Desarrollo Turístico, en Administración área Capital Humano, y las ingenierías en Agrobiotecnología, Ingeniería en procesos Alimentarios, Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software de la Universidad Tecnológica de la Costa.

Alejandra Quesada Ruíz
Erixander Villarreal Bañuelos
Lorenzo Antonio Ramírez Landa
Eldy Martínez Flores

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.17>

Resumen

A partir de los datos encontrados a través de una muestra de 533 alumnos de la Universidad Tecnológica de la Costa de diversas carreras, se encuentran elementos destacables de las prácticas docentes inclusivas que indican que de manera integral la práctica docente de la Universidad en estudio es incluyente, partiendo desde diferentes elementos como la práctica docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atención a la diversidad, inclusión y ambiente escolar, toda vez que el nivel de inclusión para todas las dimensiones muestran índices por encima de los resultados generales, estos resultados indican que el sentimiento de inclusión por parte del alumnado brinda un ambiente escolar favorable para aprender y convivir favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos. La inclusión en la práctica docente queda mucho más clara en la percepción del alumno al contextualizar los contenidos a la zona, ámbito de desempeño y aplicación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, sumándose a la percepción que tiene el estudiante en relación a la inclusión el hecho de la aplicación de lo aprendido de forma concreta a su vida diaria le permite plantear retos relacionados a su acontecer diario.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la carrera de TSU en Gastronomía, las licenciaturas en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, en Gestión de Desarrollo Turístico, en Administración área Capital Humano, y las ingenierías en Agrobiotecnología, Ingeniería en procesos Alimentarios, Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software de la Universidad Tecnológica de la Costa, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

- *Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

- *Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

- *Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

- *Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.
- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.
- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.
- *Fortalecimiento de la carrera académica.
- *Innovación: creación de polos regionales de investigación.
- *Plena movilidad en el sistema de educación superior.
- *Un nuevo enfoque de internacionalización.
- *Financiamiento con visión de Estado.
- *Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la carrera de TSU en Gastronomía, las licenciaturas en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, en Gestión de Desarrollo Turístico, en Administración área Capital Humano, y las ingenierías en Agrobiotecnología, Ingeniería en procesos Alimentarios, Ingeniería en Desarrollo y Gestión de Software de la Universidad Tecnológica de la Costa en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión* y *ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el

procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 17.1.

Tabla 17.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/ baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/ baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/ baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/ baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/ baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/ baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/ baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a onceavo cuatrimestre, la mayoría de ellos concentrada en primer cuatrimestre (32.7%), seguido por cuarto cuatrimestre (22.8%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 21.1.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.95, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 533 cuestionarios, siendo que 56.6% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 48, con una media de 20.5 y una desviación estándar de 3.38 años.

*En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 17.2), se encontró un índice de 80.12% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 17.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.44%	0.85%
En desacuerdo	2.35%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.40%	8.02%
De acuerdo	57.92%	49.38%
Totalmente de acuerdo	32.90%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 17.3) presentó un índice de 76.71% (menor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 17.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.81%	1.09%
En desacuerdo	3.56%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	11.19%	11.62%
De acuerdo	56.90%	48.75%
Totalmente de acuerdo	27.55%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 17.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.07% de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Costa percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 17.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.38%	0.93%
En desacuerdo	2.22%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.80%	7.60%
De acuerdo	59.93%	50.60%
Totalmente de acuerdo	31.67%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 17.5), hay una aceptación de 81.94% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportuni-

dades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 17.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.16%	0.57%
En desacuerdo	1.45%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	3.76%	5.82%
De acuerdo	59.71%	51.92%
Totalmente de acuerdo	34.92%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 17.6), se obtuvo un índice de 79.9% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 17.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.38%	0.92%
En desacuerdo	2.52%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.63%	7.69%
De acuerdo	60.05%	50.81%
Totalmente de acuerdo	31.43%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 17.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 80.74% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 17.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.25%	0.67%
En desacuerdo	1.82%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.84%	7.16%

De acuerdo	58.88%	50.83%
Totalmente de acuerdo	33.21%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 78.98% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 17.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.83%	0.93%
En desacuerdo	3.88%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.29%	9.66%
De acuerdo	56.52%	48.68%
Totalmente de acuerdo	32.48%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 17.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_i \cdot v_i) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 17.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	80.12	80.05
Quehacer docente	76.71	77.33
Docente innovador	80.07	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.94	81.37
Atiende a la diversidad	79.9	79.49
Inclusión	80.74	80.85
Ambiente escolar	78.98	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (81.94 y 80.74 por ciento respectivamente), (tabla 17.9).

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos dentro del proceso de investigación y contrastándolos con las teorías inclusivas de diversos autores podemos confirmar las siguientes aseveraciones; primero, que es importante analizar la diversidad, siendo fundamental conocer las características de los alumnos y establecer procesos de enseñanza aprendizaje personalizados tal y como lo menciona la OCDE y que queda de manifiesto en los resultados obtenidos que se apoyan en la dimensión facilitador del aprendizaje ya que como se concluyó la práctica docente en la Universidad Tecnológica de la Costa adapta las clases de tal forma que despierten la curiosidad de los alumnos, provocando a su vez el aumento de la participación del alumnado en la dinámica y ámbito cultural. Segundo la institución se considera inclusiva toda vez que tal y como sostiene Herrera(2009, en Ramírez, 2016, p.21) se cumple el que todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias a las ayudas curriculares, personales y materiales, hecho que se apoya en los resultados de la dimensión práctica inclusiva del docente porque implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes, y para seleccionar material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Como tercera aseveración destacamos al ambiente escolar como una de las dimensiones con los índices más altos que apoya el concepto de inclusión en educación superior según Chiroleu (2009), al considerar tanto las características ligadas a las condiciones académicas como las organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante que se manifiestan al considerar las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante generando un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pi-

d=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 18. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Ciencia política, Comunicación y medios y Estudios coreanos de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Georgina Castillo Castañeda

Lucía Pérez Sánchez

Diana Pérez Pimienta

Beatriz Guadalupe Maza Pérez

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.18>

Resumen

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Ciencia Política, Comunicación y medios y Estudios coreanos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación. El método fue cuantitativo descriptivo, destacando que de las 8 variables analizadas en su mayoría existen índices elevados en comparación con el estudio general, pero siendo las variables: práctica inclusiva, quehacer docente, innovación y ambiente escolar las que más se destacan por encima de los resultados generales. Estos resultados visibilizan prácticas docentes e institucionales que deben ser expuestas y potencializadas con el objetivo de sistematizar procesos que se llevan a cabo en aula, centrado en soluciones y en acciones que han sido percibidas como positivas por parte del estudiantado, al menos de los programas académicos evaluados. Sería necesario el abordaje con otras metodologías para explorar más a fondo las dimensiones que se plantean, así como la inclusión de otros programas académicos de las diversas áreas de conocimiento de la Universidad Autónoma de Nayarit.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Ciencia política, Comunicación y medios y Estudios coreanos de la Universidad Autónoma de Nayarit, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada individuo; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la

posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

- *Fortalecimiento de la carrera académica.

- *Innovación: creación de polos regionales de investigación.

- *Plena movilidad en el sistema de educación superior.

- *Un nuevo enfoque de internacionalización.

- *Financiamiento con visión de Estado.

- *Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determina-

dos objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las licenciaturas en Psicología, Ciencia política, Comunicación y medios y Estudios coreanos de la Universidad Autónoma de Nayarit en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de *docente*, *quehacer docente*, *docente innovador*, *facilitador del aprendizaje*, *atiende a la diversidad*, *aprendizaje del estudiante*, *inclusión* y *ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles

de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 18.1.

Tabla 18.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en tercer semestre (34%), seguido por quinto semestre (22.5%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 21.8.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.959, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 554 cuestionarios, siendo que 78.7% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 16 años hasta los 53, con una media de 20.6 y una desviación estándar de 3.98 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 18.2), se encontró un índice de 80.81% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 18.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.15%	0.85%
En desacuerdo	6.15%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	8.02%
De acuerdo	53.71%	49.38%
Totalmente de acuerdo	38.99%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 18.3) presentó un índice de 77.77% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 18.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.43%	1.09%
En desacuerdo	8.64%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	11.62%
De acuerdo	57.26%	48.75%
Totalmente de acuerdo	32.67%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 18.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 78.25% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 18.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.18%	0.93%
En desacuerdo	8.80%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.60%
De acuerdo	55.86%	50.60%
Totalmente de acuerdo	34.16%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 18.5), hay una aceptación de 81.28% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 18.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.90%	0.57%
En desacuerdo	4.92%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	5.82%
De acuerdo	56.52%	51.92%
Totalmente de acuerdo	37.66%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 18.6), se obtuvo un índice de 79.14% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades

diarias del alumno.

Tabla 18.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.17%	0.92%
En desacuerdo	7.20%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.69%
De acuerdo	57.17%	50.81%
Totalmente de acuerdo	34.46%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 18.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 80.66% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 18.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.01%	0.67%
En desacuerdo	5.57%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.16%
De acuerdo	56.58%	50.83%
Totalmente de acuerdo	36.83%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 82.2% en la dimensión de ambiente escolar (tabla 18.8), mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 18.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.98%	0.93%
En desacuerdo	3.83%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	9.66%
De acuerdo	55.81%	48.68%
Totalmente de acuerdo	39.39%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 18.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que

arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v} i) / (\sum f_i - 1)) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 18.9.
Índices relacionados con el grado en que los docentes tienen respuestas positivas a cada dimensión

Variable	Locales	Generales
Docente	80.81	80.05
Quehacer docente	77.77	77.32
Docente innovador	78.25	76.28
Facilitador del aprendizaje	81.28	81.37
Atiende a la diversidad	79.14	79.49
Inclusión	80.66	80.85
Ambiente escolar	82.2	79.38

Son las dimensiones de ambiente escolar y facilitador del aprendizaje las que cuentan con los porcentajes mayores (82.2 y 81.28 por ciento respectivamente), (tabla 18.9).

Discusión

La labor docente es percibida positivamente por los estudiantes, por encima del índice medio en el estudio general en cuatro variables de las siete que la investigación evaluó. Así, la práctica docente (80.81%) es una actividad que incluye la planeación, selección y orden de contenidos, herramientas didácticas, métodos de evaluación y manejo del aula, pero también, las características individuales de los estudiantes (Torres et al., 2020). En relación con el quehacer docente (77.77%), éste se asocia al diagnóstico que realiza el profesor al inicio de cada periodo, para detectar las fortalezas y atender las áreas de oportunidad, considerando la resolución de problemas cotidianos; así también, la innovación docente (78.25%) se ejecuta en la adaptación de estrategias sobre las formas de aprender de los estudiantes, el uso de material didáctico y ejemplos concretos que faciliten, motiven y promuevan la curiosidad por el aprendizaje. Finalmente, el ambiente escolar (82.20%), se cultiva en las múltiples actividades curriculares y extracurriculares que se originan en el campus y está integrado por la adaptación del mobiliario acorde a las necesidades del estudiante, favoreciendo la convivencia, respeto e identidad.

En este sentido, el Plan de Desarrollo Institucional propone que es necesario contar con una comunidad académica con un perfil ideal para generar procesos educativos de calidad y en constante actualización con los cambios y necesidades que enfrenta la sociedad (UAN, 2016). En conclusión, los estudiantes perciben que la práctica y el quehacer docente, la habilidad de innovar y el ambiente escolar de la institución son adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues a la par de estos resultados, el profesor universitario está comprometido a una sociedad más funcional mediante la educación superior, pues sus cambios constantes son estructurales y metodológicos, colocando al estudiante como el centro de la acción educativa (González y Treviño, 2018).

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Lored, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González, S. y Triviño, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 371 - 388. <http://hdl.handle.net/10481/53123>

- López-Torrijó, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Perfiles Educativos, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, M., Yépez, D. & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. CHAKIÑAN. 10, 87-101. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rchakin/n10/2550-6722-rchakin-10-00087.pdf>
- UAN. (2016). Acuerdo que contiene el Plan de Desarrollo Institucional 2016-2022 de la Universidad Autónoma de Nayarit. Gaceta universitaria. Diciembre, 2016. <https://www.uan.edu.mx/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2016-2022>
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). París: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. Revista Educación, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 19. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes del área de la salud de la Universidad Autónoma de Nayarit

Hugo Fabio Pérez Ocampo

Lía Lourdes Márquez Pérez

Sandra González Castillo

Nydia Kisai Becerra Altamirano

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.19>

Resumen

El presente capítulo se construye con la finalidad de determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de los Programas Académicos del área de la salud de la Universidad Autónoma de Nayarit. Trabajar en una Institución de Educación Superior con temas de diversidad e inclusión es un asunto complejo que exige y determina posicionamientos epistemológicos y metodológicos de los actores académicos y de las mismas instituciones, sin embargo; la carencia de políticas de diversidad y el financiamiento para desarrollar estrategias académicas en la universidad son precarias, trayendo como consecuencia, la confusión de los discursos y prácticas, lo que deja al descubierto que existe poco conocimiento del tema y planeación del trabajo de las diversidades y la inclusión en las aulas y en el entramado universitario.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de los Programas Académicos de Programas Académicos del área de la salud, de la Universidad Autónoma de Nayarit, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se

incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la

posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.
5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.
- *Crear un sistema educativo equitativo.
- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

- *Fortalecimiento de la carrera académica.

- *Innovación: creación de polos regionales de investigación.

- *Plena movilidad en el sistema de educación superior.

- *Un nuevo enfoque de internacionalización.

- *Financiamiento con visión de Estado.

- *Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de los Programas Académicos de Educación, Filosofía, Educación infantil y Lingüística Aplicada. de la Universidad Autónoma de Nayarit en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 19.1.

Tabla 19.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en quinto semestre (24.2%), seguido por primer semestre (22.6%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 29.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.981, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 398 cuestionarios, siendo que 78.6% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 50, con una media de 20.7 y una desviación estándar de 3.7 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 19.2), se encontró un índice de 82.42% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 19.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.51%	0.85%
En desacuerdo	4.31%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	8.02%
De acuerdo	51.36%	49.38%
Totalmente de acuerdo	42.82%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 19.3) presentó un índice de 80.7% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 19.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.41%	1.09%
En desacuerdo	5.11%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	11.62%
De acuerdo	52.22%	48.75%
Totalmente de acuerdo	40.26%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 19.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.99% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 19.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	2.05%	0.93%
En desacuerdo	5.16%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.60%
De acuerdo	52.37%	50.60%
Totalmente de acuerdo	40.42%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 19.5), hay una aceptación de 83.65% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportuni-

dades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 19.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.93%	0.57%
En desacuerdo	3.23%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	5.82%
De acuerdo	51.98%	51.92%
Totalmente de acuerdo	43.85%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 19.6), se obtuvo un índice de 81.93% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 19.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.66%	0.92%
En desacuerdo	4.51%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.69%
De acuerdo	52.13%	50.81%
Totalmente de acuerdo	41.71%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 19.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 84.15% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 19.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.87%	0.67%
En desacuerdo	3.03%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	7.16%
De acuerdo	50.83%	50.83%
Totalmente de acuerdo	45.27%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 84.95% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 19.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.95%	0.93%
En desacuerdo	2.40%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	0%	9.66%
De acuerdo	49.19%	48.68%
Totalmente de acuerdo	47.46%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 19.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i - 1)) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 19.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	82.42	80.05
Quehacer docente	80.7	77.33
Docente innovador	80.99	79.28
Facilitador del aprendizaje	83.65	81.37
Atiende a la diversidad	81.93	79.49
Inclusión	84.15	80.85
Ambiente escolar	84.95	79.38

Son las dimensiones de ambiente escolar e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (84.95 y 84.15 por ciento respectivamente), (tabla 19.9).

Discusión

En concordancia con los resultados obtenidos en el estudio, es importante el considerar que existen ejercicios de poder en un proceso de inclusión ya que las sujetas y los sujetos se incluye a una dinámica escolar ya establecida y las personas tienen que alcanzar lo que las instituciones le solicitan para permanecer, entendiendo que los currículos se construyen desde una lógica occidentalizada en la se visualizan a todos los sujetos partícipes de la actividad escolar de manera general y a veces poco pertinente al contexto en el que se enclava la propuesta educativa, reproduciendo modelos y escenarios de exclusión de las minorías ya sean étnicas, raciales, lingüísticas, migratorias, económicas, físicas, intelectuales y psicosociales, lo que complejiza el proceso de enseñanza aprendizaje al crear escenarios o ambientes escolares poco propicios para la práctica en el que se incorporen las diferencias no como deficiencias, sino como ventajas en lo cultural, en lo académico e intelectual.

Se entiende que las estrategias de integración son un ejercicio para la inclusión pero en ningún momento se pone a discusión de manera institucional, mientras la institución no incorpore y establezca políticas y recursos que abracen un proyecto de diversidad el docente tendrá todo el peso de la inclusión de sujetos en el espacio áulico con sus estrategias y recursos propios.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). París: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 20. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la División Económica Administrativa de la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ).

Yarene Itzel Marín Jimeno

Miriam Liliana Barajas Ruíz

Ma Eugenia Cervantes González

Juan Carlos Soto Piña

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.20>

Resumen

El presente estudio se elaboró con la finalidad de analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior, toda vez que la inserción educativa es la clave para ofrecer ambientes de aprendizaje a distintos ritmos en la educación superior y se acepte, ante todo, las diferencias individuales de cada alumno. Con la determinación de esta investigación de dará a conocer la percepción de los participantes directos, es decir los docentes, lo cual lo convierte en el objetivo de estudio, el análisis que se presenta parte desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, además se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis.

La muestra estuvo conformada por 505 estudiantes, para lo cual se usaron 30 ítems para medir la parte operativa de las dimensiones de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar y se complementó con variables sociodemográficas.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de la División Económica Administrativa de la UTEQ de la Universidad Tecnológica de Querétaro, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin

diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el

contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de la División Económica Administrativa de la UTEQ de La Universidad Tecnológica de Querétaro en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 20.1.

Tabla 20.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a onceavo cuatrimestre, la mayoría de ellos concentrada en décimo cuatrimestre (21.5%), seguido por cuarto cuatrimestre (20.1%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 25.6.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.968, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 505 cuestionarios, siendo que 72.8% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 19 años hasta los 35, con una media de 22.6 y una desviación estándar de 2.51 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 20.2), se encontró un índice de 79.96% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente menor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 20.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.93%	0.85%
En desacuerdo	2.72%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.91%	8.02%
De acuerdo	54.46%	49.38%
Totalmente de acuerdo	34.98%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 20.3) presentó un índice de 77.35% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 20.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.22%	1.09%
En desacuerdo	3.93%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.70%	11.62%
De acuerdo	52.53%	48.75%

Totalmente de acuerdo	31.62%	33.76%
-----------------------	--------	--------

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 20.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80% de los estudiantes de La Universidad Tecnológica de Querétaro percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 20.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.14%	0.93%
En desacuerdo	2.63%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.46%	7.60%
De acuerdo	56.63%	50.60%
Totalmente de acuerdo	34.14%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 20.5), hay una aceptación de 81.25% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 20.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.76%	0.57%
En desacuerdo	1.73%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	4.65%	5.82%
De acuerdo	57.48%	51.92%
Totalmente de acuerdo	35.38%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 20.6), se obtuvo un índice de 79.51% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 20.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.05%	0.92%
En desacuerdo	2.84%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.85%	7.69%
De acuerdo	55.56%	50.81%
Totalmente de acuerdo	33.70%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 20.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 80.68% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 20.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.88%	0.67%
En desacuerdo	2.03%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.22%	7.16%

De acuerdo	55.25%	50.83%
Totalmente de acuerdo	35.63%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 76.35% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 20.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.44%	0.93%
En desacuerdo	4.33%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	12.56%	9.66%
De acuerdo	50.68%	48.68%
Totalmente de acuerdo	30.98%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 20.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Índice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 20.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	79.96	80.05
Quehacer docente	77.35	77.33
Docente innovador	80	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.25	81.37
Atiende a la diversidad	79.51	79.49
Inclusión	80.68	80.85
Ambiente escolar	76.35	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (81.25 y 80.68 por ciento respectivamente), (tabla 20.9).

Discusión

La percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de la División Económica Administrativa, es significativamente menor en cuanto a que el docente realiza dinámicas integradoras al inicio de clase, considera la resolución de problemas cotidianos y concretos, adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

Se resalta la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente en la que los estudiantes de La Universidad Tecnológica de Querétaro perciben que el profesor presenta prácticas docentes importantes, como la adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes, el uso de material didáctico que facilite el aprendizaje, el uso de ejemplos concretos y contextualizados que los motiven.

En atención a la diversidad, esta dimensión contempla la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes, emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes, promoviendo el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con sus propias necesidades.

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente, el estudiante percibe la sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente, que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por cada profesor, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad y un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Lo cual puede contribuir a que en otras instituciones educativas consideren temas de inclusión escolar, para que todos los alumnos se sientan parte y cuenten con las herramientas necesarias para su desarrollo.

Es interesante que un docente cuente con la capacidad, habilidad y competencias para lograr su trabajo con calidad, en donde tenga la posibilidad de contribuir y conocer las

necesidades de sus estudiantes, logrando mejores aprendizajes.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel*

medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 21. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

María Concepción Mazo Sandoval

María Guadalupe Soto Decuir

Isabel Cristina Mazo Sandoval

Hermelinda Mexia Angulo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.21>

Resumen

Los retos que enfrenta el docente en su práctica diaria requieren de la interacción con otras personas, todas con distintas formas de ver a la vida, motivaciones, intereses, y estilos de aprendizaje. Lo anterior compromete a fortalecer competencias para realizar adecuaciones curriculares y el dominio de estrategias apropiadas en la atención de estudiantes. El objetivo del capítulo es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior desde la percepción de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es una investigación no experimental, se aplicaron 504 cuestionarios, compuesto de 30 ítems bajo la escala Likert. El instrumento fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos con pilotaje previo. Los resultados expresan el comparativo de las facultades analizadas de la UAS, con el estudio general; se puntualizan las acciones que realiza el docente en su práctica según los estudiantes; se resalta la motivación hacia el logro de las metas, la selección de material adecuado y adaptado según las necesidades de los estudiantes, la adaptación del mobiliario y espacios, entre otras acciones que permiten un ambiente seguro que favorece las ventajas e integración del estudiante.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Trabajo Social, ambas de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

*Físicos.

*Socioculturales.

*Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de apren-

dizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.

2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraes-

estructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas, ambas de la Universidad Autónoma de Sinaloa en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 21.1.

Tabla 21.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primero a décimo semestre, la mayoría de ellos concentrada en el primer semestre (28.2%), seguido por tercer (21.5%).

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.964, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 504 cuestionarios, siendo que 72.6% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 18 años hasta los 40, con una media de 22.6 y una desviación estándar de 4.81 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 21.2), se encontró un índice de 87% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 21.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.76%	0.85%
En desacuerdo	1.95%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.23%	8.02%
De acuerdo	22.68%	49.38%
Totalmente de acuerdo	64.38%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 21.3) presentó un índice de 84.09% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 21.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.31%	1.09%
En desacuerdo	2.48%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13.05%	11.62%
De acuerdo	24.85%	48.75%
Totalmente de acuerdo	58.31%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 21.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 87.03% de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

tes.

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más

Tabla 21.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.69%	0.93%
En desacuerdo	1.84%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.57%	7.60%
De acuerdo	22.47%	50.60%
Totalmente de acuerdo	64.43%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 21.5), hay una aceptación de 87.78% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 21.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.37%	0.57%
En desacuerdo	1.81%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.90%	5.82%
De acuerdo	24.15%	51.92%

Totalmente de acuerdo	64.77%	38.80%
-----------------------	--------	--------

En atención a la diversidad (tabla 21.6), se obtuvo un índice de 86.2% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 21.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.75%	0.92%
En desacuerdo	2.08%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.63%	7.69%
De acuerdo	24.66%	50.81%
Totalmente de acuerdo	61.87%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 21.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la ins-

titución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 87.23% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 21.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.58%	0.67%
En desacuerdo	1.87%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.47%	7.16%
De acuerdo	24.21%	50.83%
Totalmente de acuerdo	63.87%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 86.37% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 21.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.07%	0.93%
En desacuerdo	1.94%	3.58%

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.16%	9.66%
De acuerdo	24.09%	48.68%
Totalmente de acuerdo	62.74%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 21.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 21.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	87	80.05
Quehacer docente	84.09	77.33
Docente innovador	87.03	79.28
Facilitador del aprendizaje	87.78	81.37
Atiende a la diversidad	86.2	79.49
Inclusión	87.23	80.85
Ambiente escolar	86.37	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (87.78 y 87.23 por ciento respectivamente), (tabla 21.9).

Discusión

Al comparar los resultados de cada una de las dimensiones (docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, inclusión, ambiente escolar) con respecto al estudio general, se encontró un aumento significativo en cada uno de los porcentajes. Lo anterior refleja la labor docente, administrativa e institucional que se trabaja

desde hace años por tener una universidad con estándares de calidad.

Los estudiantes encuestados perciben que los docentes integran a su práctica profesional problemas cotidianos, adaptan las actividades escolares al contexto y formas de aprender, a la vez que promueven el respeto, la convivencia y la resolución de dudas. Contextualizan situaciones que motivan a aprender. Lo anterior no es fortuito, es el resultado de actualizaciones constantes, en donde profesionalizan su desempeño, buscan una práctica innovadora e inspiran a los estudiantes a ser cada día mejor, en el sentido de crear una comunidad de aprendizaje a lo largo y ancho del estado de Sinaloa.

El establecer programas institucionales como el de ADIUAS, cuya misión es atender la diversidad de estudiantes que se reciben en la universidad pública de mayor cobertura en Sinaloa y donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes de nivel bachillerato y licenciatura, representa un valor agregado al quehacer de la UAS,. Los jóvenes que requieren de apoyo especial son detectados y atendidos con el fin de que tengan las condiciones favorables para facilitar su aprendizaje y desarrollo académico.

Además, la Universidad se ocupa de promover en su planta docente cursos y diplomados enfocados al fortalecimiento de los valores. El modelo académico del actual rector hace hincapié en el aspecto humanista del aprendizaje. Se le suma que el confinamiento vino a mover las fibras internas de cada persona, donde demostraron que la resiliencia es clave en el desarrollo de las actividades en tiempos de pandemia.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción*

del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 22. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de los estudiantes de las Ingenierías en Mecatrónica, Electromecánica y en Sistemas del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Matamoros.

Citlalin Aurelia Ortiz Hermosillo

María Teresa Castañeda Aguilar

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.22>

Resumen

En este capítulo encontrará los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar las características de la percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes, considerando al docente, su quehacer, al docente innovador como facilitador del aprendizaje, atendiendo a la diversidad, la inclusión y el ambiente escolar. Se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de Matamoros (ITM), el cual es una escuela pública de nivel superior y pertenece al Tecnológico Nacional de México (TecNM). La metodología utilizada consistió en el análisis de los datos bajo un enfoque positivista. Se aplicaron un total de 343 cuestionarios, sólo 16.6% de quienes respondieron eran mujeres; correspondiendo a 57 mujeres y 286 hombres. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Resiliencia SV-RES (Saavedra & Villalta, 2008) y el Cuestionario para el estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior (Gutiérrez, 2014). En los resultados obtenidos se pone de manifiesto en todos los rubros de la investigación, los valores favorables por arriba de la media.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las Ingenierías en Mecatrónica, Electromecánica y en Sistemas de el Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Matamoros, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.
3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.
4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

- *Crear una sociedad más justa.

- *Crear un sistema educativo equitativo.

- *Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

- *Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

- *Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

- *La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

- *Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

- *Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las Ingenierías en Mecatrónica, Electromecánica y en Sistemas de el Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Matamoros en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones *de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar* y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 22.1.

Tabla 22.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primer a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en tercer semestre (40.3%), seguido por séptimo semestre (19.4%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 27.1.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.972, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 343 cuestionarios, siendo que 16.6% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 17 años hasta los 61, con una media de 20.6 y una desviación estándar de 2.85 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 22.2), se encontró un índice de 80.45% que comparado del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 22.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.19%	0.85%
En desacuerdo	2.70%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.09%	8.02%
De acuerdo	45.14%	49.38%
Totalmente de acuerdo	40.88%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 22.3) presentó un índice de 77.94% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 22.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.18%	1.09%
En desacuerdo	3.68%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	13.66%	11.62%
De acuerdo	45.18%	48.75%
Totalmente de acuerdo	36.30%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 22.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.09% de los estudiantes del Tecnológico Nacional de México / Instituto Tecnológico de Matamoros percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 22.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.18%	0.93%
En desacuerdo	3.53%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.71%	7.60%
De acuerdo	44.93%	50.60%
Totalmente de acuerdo	40.66%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 22.5), hay una aceptación de 81.53% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades

Tabla 22.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.84%	0.57%
En desacuerdo	3.01%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	7.83%	5.82%
De acuerdo	45.84%	51.92%
Totalmente de acuerdo	42.49%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 22.6), se obtuvo un índice de 79.73% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 22.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.23%	0.92%
En desacuerdo	3.40%	4.05%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	10.24%	7.69%
De acuerdo	45.45%	50.81%
Totalmente de acuerdo	39.67%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 22.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas estén relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 81.28% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 22.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.76%	0.67%
En desacuerdo	2.59%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	9.14%	7.16%
De acuerdo	45.78%	50.83%
Totalmente de acuerdo	41.73%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 78.92% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo siguiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 22.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	1.36%	0.93%
En desacuerdo	2.19%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	14.19%	9.66%
De acuerdo	43.94%	48.68%
Totalmente de acuerdo	38.32%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 22.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Índice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i - 1)) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 22.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
Docente	80.45	80.05
Quehacer docente	77.94	77.33
Docente innovador	80.09	79.28
Facilitador del aprendizaje	81.53	81.37
Atiende a la diversidad	79.73	79.49
Inclusión	81.28	80.85
Ambiente escolar	78.92	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (81.53 y 81.28 por ciento respectivamente), (tabla 22.9).

Discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, los estudiantes de las carreras de Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería en Sistemas consideran que la práctica docente es buena, pues en todos los rubros los valores obtenidos superan el 70%, poniéndose de manifiesto el compromiso institucional del profesorado a pesar del reciente proceso de educación desde casa debido a la pandemia. Cabe mencionar en la Institución se continuó de manera positiva y continua con el proceso educativo a pesar de las circunstancias, llevando a buen término la actividad educativa, misma que se ve reflejada en los resultados antes mencionados para todos los rubros.

Referencias

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y

permanentes en la Unión Europea. RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>

Marchesi, A. (2009). Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. Panamá: Fundación MAPFRE.

Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=

Ramírez, C. G. F. (2016). Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Capítulo 23. Percepción de los estudiantes sobre la inclusión en las prácticas docentes de las Escuelas de Ciencias Administrativas Económicas y Contables, de Educación, Arte y Humanidades y la de Ingenierías de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, en Bucaramanga, Colombia.

Pedro Emilio Jaimes Delgado
Liliana Margarita Pérez Olmos
Luz Ángela Chavarro Rodríguez
Matilde Lina Rueda Rojas

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2022.12.2.23>

Resumen

En Latinoamérica y en particular en Colombia, ha tenido una particular atención el tema de la inclusión en la educación y de manera especial en la superior, por cuanto guarda relación directa con la inclusión social a la que le vienen trabajando varios países y la misma, buscando superar el viejo paradigma de la educación inclusiva acotado sólo a grupos de población, para pasar a constituirse en un eje transversal de organización y sistemas educativos. En ese sentido es que se hace importante estudiar y revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes, revisando sus propios espacios de aprendizaje y desarrollo, los apoyos en estrategias pedagógicas que potencian sus propios objetivos y proyectos, así como también revisar el perfil docente, por lo que el presente capítulo de libro tiene como propósito determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las Escuelas de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, de Educación, Artes y Humanidades y, la de Ingenierías de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Palabras clave:

Inclusión, práctica docente, educación superior, ambientes de aprendizaje.

Introducción

Es característico de la condición humana que exista una diversidad que se presenta en relación con las ideas, experiencias, actitudes, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas y niveles de desarrollo (Arnaiz y Haro, 1997). Esto se presenta en las instituciones de educación superior a causa de los movimientos migratorios, la segregación y racismo, donde la pertenencia a determinada clase social facilita u obstaculiza el acceso a algunas carreras que responden a dinámicas y circunstancias propias de los grupos humanos en contextos locales y regionales.

Por eso, es pertinente preguntarse cómo afecta esta situación a las personas que están clasificadas o etiquetadas con necesidades especiales, particularmente aquellas consideradas con discapacidades en la adquisición del aprendizaje, quienes normativamente poseen el derecho a una educación de calidad que les de herramientas para desenvolverse con éxito en la vida según los principios de justicia, libertad, igualdad y dignidad humana; sin embargo, para lograr dicho propósito, es necesario adaptar los diseños curriculares y desarrollar las habilidades de los profesores para atender alumnos con habilidades especiales, promoviendo una didáctica integrativa de fomento y participación.

Para alcanzar la integración de personas con necesidades educativas especiales, una institución debe procurar elegir correctamente a quien la dirige y seleccionar adecuadamente a sus trabajadores, así como considerar la adecuación de los espacios y la infraestructura del plantel y el reconocimiento de que cada persona es importante.

Según Marchesi (2009), una educación inclusiva procura integrar a todas las personas a grupos, generando estrategias que les permitan alcanzar reconocimiento y pertenecer a comunidades donde la convivencia y el aprendizaje en grupo se conviertan en un factor de crecimiento personal y social.

Junto con el resto de los capítulos de este libro, este documento forma parte de los resultados de la investigación anual de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP, 2022); en el libro pretendemos presentar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por estudiantes universitarios en distintos contextos. De manera particular, el objetivo de este capítulo es determinar las características de las prácticas docentes inclusivas percibidas por los estudiantes de las diferentes disciplinas de la Universidad Autónoma de Campeche, en comparación con los resultados de los otros participantes de la investigación, bajo la premisa que tanto las prácticas como las percepciones son afectadas por la cultura local y concretamente de la institución. Para que cada capítulo pueda ser valorado de manera independiente, se incluye en cada uno un marco teórico común a los capítulos del libro.

Marco teórico

La diversidad está presente en el ser humano desde su constitución biológica, independientemente de las creencias e intereses personales de cada persona; supone cambios profundos en los presupuestos ideológicos, políticos, económicos, sociales y educativos (Arnaiz, 2000). Desde una visión reduccionista, es asociada a discapacidades, a valoraciones con características segregadoras, etiquetadoras y clasificatorias que propician la desigualdad y selectividad en las escuelas (como ocurre con las pruebas de coeficiente intelectual, por ejemplo), reflejadas en los contenidos y desarrollo de habilidades en el aula desde donde surgen dos currículos: uno para los alumnos “normales” y otro para alumnos que no cumplen con los índices esperados, siendo entonces el trabajo en el aula un elemento de distorsión, que diferencia a los alumnos hacia un lado o hacia el otro. En muchas ocasiones los procesos de discriminación, en el sentido estricto de la palabra, está basada en modelos médicos de causa-efecto y constituye una práctica segregadora que afecta tanto la autoestima de los estudiantes, como su autoconcepto.

Es inherente al ser humano el ser diferentes unos de otros; en el ámbito escolar, esta diversidad se manifiesta en diversos factores que se pueden clasificar en (Arnaiz, 2000):

- *Físicos.

- *Socioculturales.

- *Académicos.

Entonces, para analizar la diversidad, es fundamental conocer las características de los alumnos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que tome en cuenta sus diferencias, no sólo desde el punto de vista instructivo, sino relacional y educativo que permita entender la segregación y la marginación, aun con los obstáculos que representa un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección de los estudiantes para poder satisfacer las exigencias de evaluaciones internacionales como la prueba PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Arnaiz (2000) manifestó que la filosofía de la inclusión procura una educación eficaz para todos los alumnos. Ésta, debe estar basada en la convicción de que las comunidades educativas, deben buscar satisfacer las necesidades de cada individuo independientemente de que sus características personales, psicológicas o sociales no sean las comunes incluso si pudieran considerarse con discapacidad.

La diversidad se relaciona directamente con conceptos como la inclusión educativa, con la detección de barreras para el aprendizaje y asumiendo a las comunidades de aprendizaje como medio de atención que debe operar en un marco de convivencia por medio

de estrategias de enseñanza y de aprendizaje flexibles que se ajusten a la diversidad, y de evaluaciones del proceso educativo personal y grupal donde la planeación sea integral y sin diferenciación (Ramírez, 2016, pp. 14-17).

Desde el punto de vista psicoeducativo, la diversidad del alumnado abarca cinco niveles, a saber: a) currículum, b) dificultades de aprendizaje, c) desventajas socioculturales, minorías étnicas o situación judicial desfavorable, d) déficits para el aprendizaje, e) dificultades de adaptación o emocionales (Ramírez, 2016, p. 18).

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000), la educación inclusiva se concibe como un proceso que permite abordar y responder a toda la diversidad educativa, al reducir la exclusión dentro y fuera del sistema escolar. Asimismo, el objetivo de la inclusión es dar respuesta apropiada a todos los estudiantes, tanto en entornos formales como en los no formales de la educación.

Según Marchesi (2009), la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado, considerando que una escuela inclusiva sería aquella que:

*Trata de encontrar maneras de educar con éxito a todos los alumnos, sin exclusiones.

*Tiene una visión global, interactiva y sistemática de los problemas.

*Pretende aumentar la participación de todo el alumnado en el currículum, en la comunidad escolar y en el ámbito cultural.

*Se preocupa por identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes (Marchesi, 2009, p. 5).

Según Herrera (2009, en Ramírez, 2016, p. 21), considerar una escuela como inclusiva tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que en ella todos los alumnos tienen la posibilidad de participar gracias, en parte, a las ayudas curriculares, personales y materiales reconociendo su singularidad y sus valores. Con estas escuelas, se debe buscar tener un sistema de educación que corresponda a una sociedad verdaderamente democrática que atienda a todos con igualdad, participación y sin discriminar (López-Torrijo, 2009, p. 2).

En este sentido, Marchesi (2009, pp. 7-8) planteó cinco puntos a considerar en cuanto a la inclusión en las instituciones educativas a partir de una autoevaluación con base en las circunstancias de la escuela:

1. Las concepciones y la cultura de la escuela.
2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela.

3. La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela.

4. Los apoyos a la inclusión.

5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas.

Asimismo, Arnaiz (2003, citado en Vilchis & Arriaga, 2017, p. 6) encuentra tres objetivos comunes entre las múltiples definiciones de educación inclusiva:

*Crear una sociedad más justa.

*Crear un sistema educativo equitativo.

*Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

La inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, los planes y las prácticas educativas, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas (Vitello & Mithaug, 1998, citado en UNESCO, 2017).

El tema de la inclusión impacta en la tarea del docente al ser parte de su función anticipar en la formación de los alumnos con necesidades educativas especiales en todos los niveles de educación, pues requiere adaptar el currículum en sus sesiones de enseñanza.

Inclusión en educación superior

La inclusión en educación superior implica gran complejidad al articularse con nociones de mérito y excelencia, características ligadas a las condiciones académicas y organizativas alrededor del proceso formativo del estudiante. Chiroleu (2009) considera inclusión con aprendizaje a aquella que se realiza a través del conocimiento que le permitirá al estudiante cubrir los requisitos de los planes y programas de estudio para obtener un título profesional.

En relación con la inclusión en educación superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2015) presentó un documento donde se proponen diez ejes para impulsar la inclusión:

*Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior.

*Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior.

*La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas.

*Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica.

*Fortalecimiento de la carrera académica.

*Innovación: creación de polos regionales de investigación.

*Plena movilidad en el sistema de educación superior.

*Un nuevo enfoque de internacionalización.

*Financiamiento con visión de Estado.

*Reforzamiento de la seguridad en los CAMPI e instalaciones de las instituciones de educación superior.

Las políticas establecidas por la ANUIES (2015) le han dado sentido a la cobertura al buscar oficializar la integración en las aulas de la gente que, por algún motivo personal, social o por alguna discapacidad han sido excluidas, lo que ha permitido a los docentes conocer de discapacidades y de estrategias de adaptación de planes y programas de estudio.

Práctica docente

De acuerdo con Bazdresch (2000, citado en Patiño, 2012), la práctica en general se define como una acción dirigida con fines conscientes y, por tanto, se distingue de la acción por tratarse de conductas observables estructuradas en función de una meta.

Por otra parte, la práctica docente se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente (De Lella, 1999, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, p. 3).

Asimismo, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García, Loredó & Carranza, 2008, p. 4).

La práctica docente (García-Cabrero et al., 2008, citado en García, Loredó & Carranza, 2008, pp. 3-4) plantea la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior incide en la formación del docente, al estar enfocada hacia alumnos que aprenden lo que en las aulas se planea y el logro de esto dependen de las habilidades desarrolladas en escuelas comunes o ideales, es decir, aquellas instituciones que cuentan con infraestructura física y alumnos que acuden a la escuela a aprender y que cuentan con habilidades y capacidades para lograrlo.

Método

Los análisis que presentamos parten desde un enfoque positivista en el que el investigador se sitúa con una postura distante y sin intervención con respecto al objeto de estudio, bajo el supuesto que así se obtienen conocimientos objetivos en los que no intervienen los valores, la orientación política, o las concepciones sobre justicia o moral (Dalle, Boniolo, Sautu, & Elbert, 2005). Más adelante se usa la deducción en el diseño y la inducción en el análisis; se operacionalizaron los conceptos teóricos en términos de variables y se usaron técnicas estadísticas para presentar los resultados.

De acuerdo con Hernández y Mendoza (2019), la investigación es no experimental pues las variables son observadas simplemente sin manipularlas de manera deliberada y es considerada transversal dado que se recolectaron datos una sola vez por individuo en un intervalo de tiempo concreto.

El objetivo planteado en la presente investigación es analizar las características de las prácticas docentes inclusivas en educación superior de acuerdo con la percepción de los estudiantes de las Escuelas de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables, de Educación, Arte y Humanidades y la de Ingenierías de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente en comparación con los resultados del resto de los participantes de la investigación.

El cuestionario para la recopilación de la información se tomó de Castañeda, Pesqueira y Rodríguez (2022) del que se usaron 30 ítems para operacionalizar las dimensiones de docente, quehacer docente, docente innovador, facilitador del aprendizaje, atiende a la diversidad, aprendizaje del estudiante, inclusión y ambiente escolar y se complementó con variables sociodemográficas del estudiante. Las dimensiones utilizaron escalas tipo Likert con los niveles: Totalmente en desacuerdo (al que se le asignó un valor de 1), En desacuerdo (2), Ni en desacuerdo ni de acuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5), considerando la percepción del estudiante y al mismo tiempo poder cuantificar mediante índices los niveles de inclusión de la práctica docente. El cuestionario fue avalado en el estudio original mediante el juicio de expertos y piloteado previo a su aplicación a la población objetivo.

El procesamiento de datos se realizó con el uso del software R versión 4.2.1. Para el procesamiento de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de las variables se clasificaron las preguntas de acuerdo con el esquema de la Tabla 23.1.

Tabla 23.1.
Interpretación de resultados

Variable / dimensión	Ítems	Forma de interpretarlo
----------------------	-------	------------------------

Docente	1, 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 30	Promedio/ baremo
Quehacer docente	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11	Promedio/ baremo
Docente innovador	9, 10, 11, 21	Promedio/ baremo
Facilitador del aprendizaje	11, 25, 26, 27, 28, 29, 30	Promedio/ baremo
Atiende a la diversidad	3, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 23, 25	Promedio/ baremo
Inclusión	5, 6, 7, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30	Promedio/ baremo
Ambiente escolar	2, 4, 18, 19, 28	Promedio/ baremo

Resultados

Los participantes cursaban de primero a noveno semestre, la mayoría de ellos concentrada en primer semestre (15.8%), seguido por quinto semestre (15.5%). El número promedio de alumnos por grupo fue de 19.2.

Para verificar la confiabilidad del instrumento en general calculamos el alfa de Cronbach y obtuvimos 0.967, con los 30 ítems de la escala. Se aplicaron un total de 364 cuestionarios, siendo que el 81.7% de quienes respondieron eran mujeres; la edad de los participantes fue desde los 16 años hasta los 52, con una media de 25.9 y una desviación estándar de 6.81 años.

En relación con cómo perciben los estudiantes la práctica docente (tabla 23.2), se encontró un índice de 81.67% que comparado el del estudio en general de 80.05%, es significativamente mayor en cuanto a que el docente:

*Realiza dinámicas integradoras al inicio de clase.

*Considera la resolución de problemas cotidianos y concretos.

*Adapta actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender.

*Utiliza materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender.

*Promueve el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas.

*Promueve la participación de todos los estudiantes a través de reglas de conviven-

cia y escucha las opiniones de los alumnos.

*Motiva a los estudiantes y promueve el logro de metas.

*Es claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Tabla 23.2.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.36%	0.85%
En desacuerdo	2.99%	3.66%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	5.25%	8.02%
De acuerdo	52.39%	49.38%
Totalmente de acuerdo	39.01%	38.09%

La categoría del quehacer docente (tabla 23.3) presentó un índice de 78.48% (mayor al 77.32% del estudio en general), se refiere a:

*Las dinámicas de integración entre los estudiantes.

*Considera la resolución de problemas cotidianos.

*El docente realiza propuestas que todos los alumnos pueden desarrollar.

*Implementa estrategias de enseñanza que consideran la forma de aprender de los estudiantes.

*Selecciona material didáctico y lo adapta tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Tabla 23.3.
Percepción del quehacer docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.73%	1.09%
En desacuerdo	4.74%	4.78%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	8.46%	11.62%
De acuerdo	52%	48.75%
Totalmente de acuerdo	34.06%	33.76%

En la categoría que busca indagar el grado de innovación del docente (tabla 23.4), obtuvimos que en comparación con el índice del estudio en general de 76.28%, el 80.93% de los estudiantes de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente percibe que el docente presenta las siguientes características durante su práctica docente:

*La adaptación de estrategias considerando las formas de aprender de los estudiantes.

*El uso de material didáctico que facilite el aprendizaje.

*El uso de ejemplos concretos y contextualizados que motiven al estudiante.

*Realización de actividades que promuevan la curiosidad por aprender más.

Tabla 23.4.
Percepción del docente como innovador

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.21%	0.93%
En desacuerdo	3.26%	4.45%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	4.93%	7.60%
De acuerdo	55.79%	50.60%
Totalmente de acuerdo	35.81%	36.42%

En cuanto a la percepción del docente como facilitador del aprendizaje (tabla 23.5), hay una aceptación de 83.37% (comparado con el 81.37% general), considerando los siguientes elementos:

*La adaptación de ejemplos concretos de acuerdo con el contexto, considerando las actividades diarias del estudiante.

*Actividades que representen oportunidades y retos de aprendizaje, con oportunidades para adquisición del conocimiento.

*Comunicación y retroalimentación oportuna por parte del docente.

*El apoyo por parte de compañeros mediante el trabajo en equipo.

*La convivencia entre los estudiantes a través de la realización de actividades.

Tabla 23.5.
Percepción del docente como facilitador del aprendizaje

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.04%	0.57%
En desacuerdo	1.83%	2.89%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	2.98%	5.82%
De acuerdo	54.91%	51.92%
Totalmente de acuerdo	40.25%	38.80%

En atención a la diversidad (tabla 23.6), se obtuvo un índice de 81.43% comparado con el 79.49% del estudio en general. Esta dimensión contempla las siguientes características:

*Considera la resolución de problemas cotidianos por parte de los estudiantes.

*Emplea estrategias de adaptación considerando la forma de aprender de los estudiantes.

*Promueve el uso de material didáctico y ejemplos concretos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

*Busca la adaptación de clases que despierten la curiosidad.

*Persigue la aplicación de lo aprendido de forma concreta y aplicable a la vida diaria.

*Facilita un ambiente de convivencia escolar donde el alumno se sienta parte de la institución y que se respeten los derechos de todos.

*Las actividades propuestas representan retos y están relacionadas con actividades diarias del alumno.

Tabla 23.6.
Percepción de la práctica inclusiva del docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.31%	0.92%
En desacuerdo	2.89%	4.05%

Ni en desacuerdo ni de acuerdo	4.97%	7.69%
De acuerdo	54.47%	50.81%
Totalmente de acuerdo	37.37%	36.53%

En lo que respecta a la percepción de inclusión en la práctica del docente (tabla 23.7), el estudiante manifestó:

*La sensación de sentirse incluido en las actividades de clase por parte de los compañeros y el docente.

*Que todos los estudiantes puedan realizar las actividades propuestas por el docente, incluso aquellos que cuentan con alguna discapacidad.

*Un ambiente escolar favorable para aprender y convivir. Identificación con la institución.

*El que las actividades propuestas en clase representen retos y sean motivantes para investigar más acerca de ellas.

*Que las dinámicas están relacionadas con actividades que el estudiante hace diariamente, además de la adquisición de nuevos conocimientos.

*Comunicación oportuna entre compañeros y también con el docente.

*El trabajo en equipo.

El índice que se obtuvo para esta dimensión fue de 82.64% comparado con 80.85% del estudio en general.

Tabla 23.7.
Percepción de inclusión

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.21%	0.67%
En desacuerdo	2.53%	2.93%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	3.71%	7.16%
De acuerdo	53.61%	50.83%
Totalmente de acuerdo	39.95%	38.41%

Finalmente, se obtuvo un índice de 79.55% en la dimensión de ambiente escolar, mientras que en el estudio en general el índice fue de 79.38%, lo que se manifiesta en lo si-

guiente:

*El mobiliario de la institución se ha adaptado a las necesidades del estudiante.

*La consideración por parte de la institución de las tradiciones locales del entorno donde vive el estudiante.

*Un ambiente escolar que favorece la convivencia con los demás.

*Sentirse parte de la institución.

*El respeto por los derechos de todos en clase.

Tabla 23.8.
Percepción del ambiente escolar generado por el docente

Nivel	Locales	Generales
Totalmente en desacuerdo	0.89%	0.93%
En desacuerdo	3.96%	3.58%
Ni en desacuerdo ni de acuerdo	6.52%	9.66%
De acuerdo	53.31%	48.68%
Totalmente de acuerdo	35.32%	37.15%

Para obtener los índices mostrados en la tabla 23.9, se calcula la respuesta promedio del valor del nivel (1=Muy en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=No sé/No aplica, 4=De acuerdo, 5=Muy de acuerdo) y se ajusta a una escala del 0 al 100. Para hacerlo, hacemos la sumatoria de la multiplicación de las frecuencias, por el valor del nivel y dividimos entre el número de respuestas (la sumatoria de la frecuencia); finalmente se ajusta la escala para que arroje resultados entre 0% y 100%, en lugar de valores del 1 al 5, restando uno, dividiendo entre 4 y multiplicando por 100. El cálculo se puede resumir mediante la siguiente formula:

$$\text{Indice} = ((\sum f_{i_v_i}) / (\sum f_i) - 1) * 100 / 4$$

Estos índices nos dicen de manera muy condensada, el grado en el que los docentes de la zona de estudio tienen respuestas positivas en las dimensiones abordadas.

Tabla 23.9.
Índices relacionados con inclusión

Variable	Locales	Generales
----------	---------	-----------

Docente	81.67	80.05
Quehacer docente	78.48	77.33
Docente innovador	80.93	79.28
Facilitador del aprendizaje	83.37	81.37
Atiende a la diversidad	81.43	79.49
Inclusión	82.64	80.85
Ambiente escolar	79.55	79.38

Son las dimensiones de facilitador del aprendizaje e inclusión las que cuentan con los porcentajes mayores (83.37 y 82.64 por ciento respectivamente), (tabla 23.9).

Discusión

Es importante resaltar que el 81.67% de los estudiantes encuestados de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente reconoció que sus docentes tienen una práctica inclusiva, superior a los resultados del estudio en general, reconocida o identificada esta práctica docente en ocho variables de estudio propuestas como lo son el uso de dinámicas integradoras al inicio de clase, la resolución de problemas cotidianos y concretos, la adaptación de actividades tomando en cuenta las necesidades especiales de los estudiantes que lo necesitan y su forma de aprender, la utilización de materiales que facilitan el aprendizaje, con ejemplos concretos, de acuerdo con el contexto y que además despiertan la curiosidad por aprender, promoviendo el respeto a las ideas generales y a las creencias religiosas, promoviendo la participación de todos los estudiantes a través de reglas de convivencia y escuchando las opiniones de los alumnos, motivando a los estudiantes y promoviendo el logro de metas y siendo claro en la realización de instrucciones y en la resolución de dudas.

Igualmente fue superior la percepción que tienen los estudiantes del quehacer docente inclusivo (78.48% contra un 77.32% del estudio en general), así como también al considerarlo innovador (80.93% vs el 76.28%), facilitador del aprendizaje (83.37% vs el 81.37%). En atención a la diversidad, se obtuvo un índice de 81.43% comparado con el 79.49% del estudio en general; en lo que respecta a la percepción de inclusión de los estudiantes en la práctica del docente, también fue superior la calificación al tener un índice de 82.64% comparado con 80.85% del estudio en general y finalmente, sobre la percepción que tienen los estudiantes del ambiente escolar generado por el docente, se calificó con un 79.55% frente a un 79.38% que obtuvieron los demás docentes del estudio en general, destacándose así de esta forma al docente de la Corporación Escuela Tecnológica del Oriente en todo lo relacionado con su práctica educativa, incluyente, diversa y orientada hacia la convivencia y la paz de todos y cada uno de los actores.

Referencias

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad en el nivel preescolar. In F. J. Soto & J. A. López (Eds.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el*

Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. (p. 13). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

- Arnaiz, P., & Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. In F. Salinas & E. Moreno (Eds.), *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (pp. 141–148). Madrid: CSI-CSIF.
- Castañeda, J., Pesqueira, L., & Rodríguez, A. R. (2022). Prácticas Docentes Inclusivas en Educación Superior. In M. L. Moreno (Ed.), *Escuelas para la justicia social y la inclusión* (pp. 23–43). Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141–166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Especial), 2–15. Retrieved from <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Marchesi, A. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Panamá: Fundación MAPFRE.
- Patiño, H. A. M. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 23–41. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=
- Ramírez, C. G. F. (2016). *Atención a la diversidad: Programa dirigido a docentes de nivel medio superior* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. (U. Peppler, Ed.). Paris: Oficina del Subdirector General de Educación UNESCO.

- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación: Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vilchis, V., & Arriaga, J. L. (2017). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69–86. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23249>

Este libro es producto de la investigación realizada por la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP), a la que pertenecen 23 grupos de investigación de diferentes instituciones académicas de México y Colombia. *Percepción de estudiantes de educación superior sobre la inclusión en las prácticas docentes* ofrece un análisis de la integración de la inclusión en la organización donde se realizó el estudio, ya que la educación inclusiva se basa en la diversidad.

Esta investigación presenta un estudio de la inclusión y agrupa la diversidad en tres grandes bloques: los factores físicos, socioculturales y académicos. Asimismo, busca establecer un proceso personalizado de enseñanza-aprendizaje a partir de las características de los alumnos que permita entender la segregación y la marginación aun con los obstáculos que representa integrarse a un sistema educativo centrado en la homogeneización con procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado.

La obra busca ser una herramienta metodológica, de reflexión y análisis a partir de los resultados que ofrece, esto con el fin de respaldar y poner en un contexto nacional los estudios de esta naturaleza, además de promover la inclusión en todos los ámbitos del sistema educativo sin acotarla únicamente a la práctica docente en las aulas.

