

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>