

Celso Retama Guzmán

La inclusión escolar del alumnado  
con necesidades educativas  
especiales derivadas de la  
diversidad funcional, en el nivel  
educativo de bachillerato: estudio  
de caso

Director/es

Vigo Arrazola, María Begoña

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606



Tesis Doctoral

LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES  
DERIVADAS DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, EN  
EL NIVEL EDUCATIVO DE BACHILLERATO:  
ESTUDIO DE CASO

Autor

Celso Retama Guzmán

Director/es

Vigo Arrazola, María Begoña

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
**Escuela de Doctorado**

Programa de Doctorado en Educación

2024



**LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA DIVERSIDAD  
FUNCIONAL, EN EL NIVEL EDUCATIVO DE BACHILLERATO:  
ESTUDIO DE CASO**



**TESIS DOCTORAL**

Autor: Celso Retama Guzmán

Directora: Dra. María Begoña Vigo Arrazola



Universidad Zaragoza





Universidad Zaragoza

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA**

**LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**DERIVADAS DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, EN EL NIVEL EDUCATIVO DE**

**BACHILLERATO: ESTUDIO DE CASO**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA**

**CELSO RETAMA GUZMÁN**

**PARA OBTENER EL GRADO DE**

**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. MARÍA BEGOÑA VIGO ARRAZOLA**

Junio, 2024



## Índice

Agradecimientos.....	1
Presentación.....	5
Justificación.....	16
CAPÍTULO I. DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN.....	28
1.1 Los derechos humanos.....	30
1.1.1 Un poco de historia .....	31
1.1.2 Los derechos humanos hoy .....	35
1.1.3 Derecho a la educación .....	39
1.2 Modelos y significados de diversidad .....	44
1.2.2 Modelos de la diversidad. Diversidad funcional.....	45
1.2.3 Delimitación del significado de diversidad.....	53
1.3 La diversidad en los centros educativos. Entre la exclusión y la inclusión.....	61
1.3.1 Exclusión y fracaso .....	61
1.3.2 Hacia la inclusión en educación. Aportes diversos .....	74
1.3.3 Enseñar en la diversidad desde una perspectiva inclusiva .....	85
1.4 La institución educativa: El corazón de la educación inclusiva .....	90
1.5 El desarrollo de los centros escolares inclusivos.....	94
Conclusiones.....	101

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	110
2.1 Sobre las prácticas que posibilitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado	
111	
2.2 Sobre el rol del equipo directivo.....	123
2.3 Sobre el rol del profesorado.....	139
2.4 Los trabajadores sociales .....	149
2.5 Los orientadores educativos y su participación en el proceso educativo .....	153
2.6 Los tutores desde la orientación .....	160
2.7 Sobre las prácticas de las familias en relación con la educación inclusiva .....	163
Conclusiones.....	170
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	174
3.1 Introducción.....	174
3.2 Cuestiones de investigación .....	175
3.3 Objetivos de la investigación.....	181
3.4 La metodología.....	186
3.5 Escenario de investigación. Participantes.....	194
3.5.1 De los orígenes al momento actual en el sistema educativo México: La Educación media e inclusiva.....	195

3.5.2 Contexto legislativo .....	198
3.5.3 El bachillerato: última etapa de la educación media superior obligatoria .....	208
3.5.4 El Estado de Hidalgo. Selección .....	214
3.6 Selección del escenario de la investigación y de los participantes.....	220
Conclusiones.....	232
CAPÍTULO IV: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	234
4.1 Introducción.....	234
4.2 Recogida de la información.....	235
4.2.1 Observación y notas de campo.....	236
4.2.2. Entrevistas en profundidad.....	238
4.2.3.    Redes sociales (Facebook).....	240
4.3 Análisis de la información.....	242
4.3.1. Proceso de triangulación .....	243
4.3.2.    Sobre el análisis de las prácticas del equipo directivo .....	245
4.3.3.    Sobre el análisis de las prácticas del profesorado .....	249
4.3.4.    Sobre las experiencias del alumnado en el centro .....	275
Conclusiones.....	291
CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	295
5.1 Introducción.....	295
5.2 Sobre los resultados del equipo directivo .....	296

5.2.1 Equipo directivo: Organización y planificación de los centros educativos inclusivos.....	296
5.2.2 Equipo directivo: Liderazgo del equipo directivo / Toma de decisiones / Responsabilidad y compromiso .....	303
5.2.3 Equipo directivo: Análisis de estrategias pedagógicas inclusivas .....	309
5.2.4 Equipo directivo: Formación del profesorado.....	310
5.3. Sobre los resultados del profesorado .....	313
5.3.1 Profesorado: Valora la diversidad del alumnado en el aula.....	313
5.3.2 Profesorado: Tutorización y asesoramiento para el alumnado .....	314
5.3.3 Profesorado: Planificación académica / ajustes en las metodologías.....	317
5.3.4 Profesorado: Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía) .....	318
5.3.5 Profesorado: Promotor del trabajo colaborativo .....	320
5.3.6. Profesorado: Promotor de la participación de las familias.....	321
5.4 Sobre los resultados de la relación de otros profesionales con la educación inclusiva: trabajadores sociales, orientador educativo y tutor .....	323
5.4.1 Trabajadores sociales .....	323
5.4.2 Trabajador social: Creación de climas inclusivos en el centro escolar .....	326
5.4.3 Orientadores educativos: Desarrollo de la personalidad del alumnado .....	328
5.4.4 Orientadores educativos: Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado y padres de familia.....	329
5.4.5 Orientadores educativos: Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo .....	331
5.4.6 Orientadores educativos: Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional .....	332

5.4.7 Orientadores educativos: Obstáculos del proceso educativo .....	332
5.4.8 Tutores: Recursos materiales para implementar la función tutora.....	334
5.4.9 Tutores: Orientación del profesorado tutor .....	335
5.4.10 Tutores: Formación integral del alumnado .....	338
5.5 Sobre los resultados del alumnado .....	340
5.5.1 Alumnado: Trabajo colaborativo entre el alumnado/Liderazgo positivo .....	340
5.5.2 Alumnado: Trabajo colaborativo entre el alumnado/Liderazgo negativo.....	343
5.5.3 Alumnado: Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte/ Experiencias de satisfacción .....	346
5.5.4 Alumnado: Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte/ Experiencias de insatisfacción.....	347
5.5.5 Alumnado: Inclusión en el aula.....	352
5.5.6 Alumnado: Sentimientos de exclusión en el aula .....	354
5.5.7 Alumnado: Metas/expectativas del alumnado .....	357
Conclusiones.....	358
CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.....	364
Referencias Bibliográficas.....	382
Anexos .....	410

## Índice de tablas

---

Tabla 1. Legado de los derechos humanos .....	34
Tabla 2. Conceptos de diversidad.....	58
Tabla 3. Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	79
Tabla 4. Centros escolares y alumnado con necesidades educativas especiales .....	92
Tabla 5. Síntesis del rol del alumnado.....	121
Tabla 6. Síntesis del rol del equipo directivo .....	137
Tabla 7. Síntesis del rol del profesorado .....	148
Tabla 8. El rol del trabajador social en los procesos educativos inclusivos .....	152
Tabla 9. El trabajo del orientador educativo en los procesos educativos inclusivos.....	159
Tabla 10. El trabajo del tutor en los procesos educativos inclusivos .....	163
Tabla 11. Las familias el agente de cambio del proceso educativo inclusivo .....	169
Tabla 12. Núcleos de interés.....	177
Tabla 13. Objetivos de investigación .....	181
Tabla 14. Relación entre cuestiones de investigación y objetivos de investigación .....	184
Tabla 15. Problemáticas sociales y priorización de objetivos .....	199
Tabla 16. Clasificación de los tipos de los servicios de educación especial .....	204

Tabla 17. Hitos principales del sistema educativo nacional .....	205
Tabla 18. Estructura del Sistema Educativo Nacional .....	209
Tabla 19. Estructura del nivel educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo .....	213
Tabla 20. Subsistema educativo de nivel bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.....	217
Tabla 21. Organización del alumnado por centro.....	219
Tabla 22. Definición de los participantes .....	224
Tabla 23. Calendario de horarios para el trabajo de campo: diario de campo .....	230
Tabla 24. Relación entre técnicas de recogida de información y objetivos .....	241
Tabla 25. Categorías de análisis del equipo directivo .....	246
Tabla 26. Categorías de análisis del del profesorado .....	251
Tabla 27. Categorías de análisis del rol del trabajador social .....	258
Tabla 28. Categorías de análisis del orientador educativo .....	265
Tabla 29. Categorías de análisis del rol del tutor .....	272
Tabla 30. Categorías de análisis del alumnado.....	276

## Lista de imágenes

---

---

Imagen 1. Ubicación del centro en el territorio del Estado de Hidalgo.....	215
Imagen 2. El centro escolar ubicado en el Municipio de Pachuca .....	216
Imagen 3. Vista exterior del centro escolar .....	217
Imagen 4. Actividad por videoconferencia del Festival Internacional de la Imagen (FINI) .....	350
Imagen 5 (a). Celebrando el día de la bandera .....	351
Imagen 5 (b). Celebrando el día de la bandera .....	351

## Anexos

---

### LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL, EN EL NIVEL EDUCATIVO DE BACHILLERATO: ESTUDIO DE CASO

#### Anexo 1

Guion de entrevistas en profundidad del equipo directivo, profesorado, alumnado,  
trabajador social, orientador educativo y tutor ..... 411

#### Anexo 2

Notas de diario de campo del profesorado y alumnado..... 414

#### Anexo 3

Síntesis de hallazgos de las prácticas que realiza el equipo directivo para  
propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje  
de todo el alumnado en su centro ..... 457

#### Anexo 4

Síntesis de las prácticas lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el  
aprendizaje de todo el alumnado ..... 463

Anexo 5

Síntesis de hallazgos de las experiencias del alumnado en relación con su  
participación en el aula ..... 476

Anexo 6

El trabajador social en relación con su participación en el proceso educativo..... 486

Anexo 7

Hallazgos de los orientadores educativos en relación con su participación  
en el proceso educativo..... 489

Anexo 8

Hallazgos de los tutores y su participación en el proceso educativo..... 495





## **Agradecimientos**

Cuando se trata de agradecer, las palabras no son suficientes, solo son una pequeña pero suficiente forma de agradecer las muestras de afecto y de ayuda, en favor de esta investigación y de mi persona. Quiero externar mi más profundo agradecimiento a todos y todas, quienes han aportado su tiempo materializado de diversas formas, que ha permitido llevar a buen término a este gran sueño, que se alcanza con esta investigación.

A la Dra. María Begoña Vigo Arrazola, por su valiosa ayuda y colaboración para la dirección de esta tesis, por su gran pasión por ayudar a cada momento de las consultas para esta investigación. Por el tiempo asignado a este trabajo. Por sus desvelos para cumplir con el compromiso de ayudar a sus pupilos. Una gran profesionalista apasionada por su trabajo. Por darme ánimos. Creadora y autora de sueños. Eternamente agradecido.

Al Dr. Saúl Agustín Sosa Castelán, empático de corazón, gran amigo, gran líder, gran gestor para realizar las estancias de investigación. Mi más profundo agradecimiento.

A mi estimada Mtra. Lidia García Anaya, mi maestra de la empatía. Gracias por estar en los momentos más críticos de este proceso transformador. Siempre agradecido.

Al Mtro. Francisco Ángeles Ángeles, gracias por abrir las puertas de la escuela al conocimiento y, por las ayudas que han implicado la realización de esta investigación.

Al Lic. José Miguel Martínez Martínez, por los apoyos recibidos y por sus atenciones para culminar esta investigación.

Al equipo directivo, alumnado, profesorado, trabajadora social, orientadora educativa, tutores, psicólogos, personal médico, biblioteca y laboratorios, por su participación en esta

investigación; mil gracias. Su confianza, su generosidad y sus atenciones han sido de incalculable valor desde el inicio hasta el final de la investigación. Han sido partícipes en un gran cambio en la forma de ver, hacer y vivir la *educación para todos*. A todos y todas, mil gracias.

A mi familia, Daniela, Cande y Geovanny, por apoyar y ceder a largas ausencias. Siempre agradecido.

A Lore mi madre, por estar siempre ahí, siempre dispuesta para ayudar. A mi padre, donde estés, siempre vivirás en mi corazón.

A mis hermanos y hermanas, por estar pendientes de mi persona. Por sus ayudas. Siempre agradecido.

A mis compañeros y compañeras del trabajo, por sus ayudas e interés en el desarrollo de esta investigación; siempre agradecido.

Finalmente, a aquellas personas que han estado atentas al desarrollo de esta investigación, cuyas vibras me han alcanzado a lo largo de este extenso estudio; están en mi pensamiento.

## **Dedicatoria**

Para mis padres Lore y Tino con todo mi corazón.

Para Dany, Cande y Bobby con todo mi corazón.

Al creador por la oportunidad de permitirme realizar uno de mis mayores sueños.

“Creo firmemente que la educación inclusiva solo puede alcanzarse avanzando en la creación de comunidades sociales y educativas basadas en los valores de justicia social, equidad y participación democrática” (Parrilla, 2007, p. 1).

## **Presentación**

Se precisa describir el recorrido que transita el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el nivel de bachillerato en términos de desarrollo académico. Esto representa el eje central de esta investigación. Para apoyar dicha investigación, es necesario conocer el proceso educativo del alumnado escolarizado con diversidad funcional en centros educativos ordinarios. Necesariamente, se requiere saber quiénes son, y cuál es su diversidad funcional.

La finalidad de esta investigación es contribuir al desarrollo del conocimiento sobre la comprensión del profesorado respecto a la forma de incluir en el proceso de enseñanza y aprendizaje al alumnado con diversidad funcional. En esta misma aspiración se incluye el hecho de conocer si el profesorado, al inicio del proceso, conoce o no al alumnado, ya que saberlo tiene ventajas o desventajas (Figueredo y Ortiz, 2014).

Indispensable también es conocer tanto las políticas públicas como la normativa institucional que subyace a los procesos de inclusión educativa, y cómo éstas se relacionan con el propio proceso de inclusión. En este sentido, conviene conocer cuáles son las políticas públicas que protegen los derechos y las necesidades del alumnado con diversidad funcional (UNESCO,

2018). El conocimiento o desconocimiento de esta normativa por parte de equipos directivos, el profesorado y demás implicados en el proceso inclusivo, invariablemente tendrá impacto en las decisiones de carácter académico en el centro escolar (UNESCO, 2018). En consecuencia, estas decisiones, se verán reflejadas en los logros del alumnado que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad (Peralta, 2016). Por lo tanto, describir el proceso de inclusión escolar en un centro educativo, requiere conocer las perspectivas de los implicados, sea el equipo directivo, el profesorado, el equipo de orientadores, alumnado y padres/madres de familia, y demás actores sociales.

Conocer el proceso de inclusión en un centro educativo implica saber cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta el alumnado, en especial cuando se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Este marco nos coloca en un nivel de comprensión del caso que ocupa en esta tesis, considerado como necesario para conocer y comprender el contexto del alumnado con necesidades educativas especiales ante la inclusión en el nivel educativo de bachillerato<sup>1</sup>. El propósito es explorar las prácticas educativas inclusivas de enseñanza que desarrolla el profesorado del nivel de bachillerato en los centros escolares, cuando una parte del alumnado presenta necesidades educativas especiales. Los objetivos más concretos son:

---

<sup>1</sup> De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE, 2019), la estructura del sistema educativo mexicano, se describe a continuación.

La Educación Básica, comprende las edades de los 2 a 15 años, incluye preescolar, primaria y secundaria.

La Educación Indígena, cuya edad es variable, es un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe.

La Educación Media Superior (bachillerato), comprende las edades de los 15 y 18 años, incluye el bachillerato general, bachillerato tecnológico, y profesional técnico.

El Sistema de Educación Especial, cuya edad es variable, y se atiende al alumnado con diversidad funcional.

La Educación Superior, comprende las edades de los 18 a los 22, se atiende al alumnado que cursa el nivel educativo de licenciatura. Asimismo, atiende a alumnado de posgrado (maestría y doctorado), comprende las edades a partir de 22 años.

- 1) Conocer cuáles son las prácticas y qué experiencias desarrolla el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.
- 2) Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en el aula.
- 3) Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.

En este sentido, el trabajo que se presenta, tras la explicación de la pertinencia y el sentido del estudio en un apartado de justificación, se estructura a través de 6 capítulos que conforman esta tesis.

En el capítulo I, se muestran los antecedentes en relación con el concepto de diversidad y los diferentes modelos que proporcionan la base para comprender más en profundidad la diversidad funcional. Posteriormente, se analiza el significado de diversidad y los derechos humanos en el ámbito internacional. Se revisa el estado actual del conocimiento en torno a la diversidad como punto de partida para la inclusión y la exclusión.

Se aborda el concepto de diversidad, considerado como el punto de partida para comprender cómo la inclusión y la exclusión en diversos contextos podrían propiciar el éxito o el fracaso escolar de los procesos educativos inclusivos. En tal sentido, también las políticas educativas aplicadas erróneamente o inexistentes, son factores que podrían propiciar el fracaso del proceso educativo. También se abordan los modelos de la diversidad funcional desde un punto de vista tal que ayudan al individuo a ser capaz de auto valorarse. En este caso, el

individuo es identificado con capacidad de raciocinio, que siente y se comunica, y en consecuencia es capaz de identificar sus derechos.

En el capítulo II se da cuenta de las investigaciones que se han desarrollado en torno a los centros escolares, y cómo estos construyen relaciones de colaboración entre los diversos agentes involucrados en el proceso educativo. Así mismo, se habla del desarrollo de los centros escolares inclusivos y de cómo éstos se ven impactados a raíz de los diversos cambios en los ámbitos políticos, económicos y sociales.

A su vez se identifican los agentes que participan de manera directa en los cambios que los centros escolares experimentan para dar respuesta a las necesidades sociales. Al respecto, se destaca el rol del equipo directivo, identificado como la figura que lidera los grandes cambios en los centros escolares. De la misma manera, se aborda el rol del profesorado, como el agente responsable de la organización de las tareas involucradas en el interior del aula de clases. No menos importante es la participación del alumnado, como agente educativo activo favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobresale con un rol activo, considerado como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los trabajadores sociales y orientadores educativos, tutores, psicólogos y orientadores de becas, también tienen una participación importante relacionada de manera directa con la organización de tareas inherentes a la interacción con el alumnado y las familias. Resaltando la importancia de las familias en el proceso educativo.

También se destaca el uso de las Tecnologías de Información para la Comunicación y el Aprendizaje (TICA), como los recursos necesarios inherentes al proceso educativo que exigen los tiempos modernos.

Se abordan los factores que favorecen el proceso inclusivo, destacando el caso del ambiente y la cultura escolar, como agentes importantes para coadyuvar a la impartición de educación de calidad.

Finalmente, se destaca a los agentes que obstaculizan el proceso inclusivo, lo que conlleva a la obtención de resultados poco favorecedores para el proceso educativo inclusivo.

En el *Capítulo III Marco metodológico*, se hablará de cómo se llevará a cabo la investigación para cumplir con los objetivos ya definidos. En este sentido, este capítulo inicia con una introducción cuya finalidad es introducir al lector en el contenido de dicho capítulo.

Posteriormente, se incluyen las cuestiones de investigación que se han definido para orientar el desarrollo de la tesis. Se entienden estas como el cuestionamiento principal que guiará el proceso de la investigación hasta llegar a obtener las respuestas. En consonancia a las cuestiones de investigación, se definen los objetivos de la investigación, que recogen la finalidad que se busca con la investigación, a través de los cuales se busca responder qué se quiere lograr con la investigación.

La metodología en este caso, representa el marco sistemático a utilizar para darle solución al problema durante todo el proceso de la investigación. En este caso, se ha elegido un diseño *cualitativo* con la finalidad describir cómo se llevan a cabo las vivencias, las participaciones, lo que piensan y hacen los agentes involucrados en el proceso educativo que participan en este estudio. Justamente, los hallazgos obtenidos emergen de lo que sucede en el sitio y, conocer lo que sucede con más detalle, es parte de lo que se desea indagar. Para lograrlo, es necesario valerse de un enfoque etnográfico, en el que el investigador es el responsable de orientar el trabajo para dar respuesta a las cuestiones de interés que serán estudiadas en un

escenario real, donde conviven e interactúan los agentes identificados para esta investigación. Para tener un contexto más amplio acerca del escenario en el que se lleva a cabo la investigación, se hace un breve resumen histórico que hace referencia al origen de la educación media superior mexicana, así como su evolución a lo largo del tiempo hasta nuestros días. No se deja de lado enmarcar estos antecedentes, con el contexto legislativo que también ha acompañado esta evolución del sistema de bachillerato en México. Se destaca que es la última etapa de la educación de nivel educativo de bachillerato, el cual, entre otras características que lo definen, que es de carácter obligatorio.

La investigación se lleva a cabo en una de las escuelas de nivel educativo de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, localiza en la Cd. de Pachuca, Estado de Hidalgo, México, en el centro del país. Este centro escolar fue elegido para llevar a cabo la investigación, por diversas razones, entre las que destacan:

- No se han llevado investigaciones que aborden el área de la educación inclusiva.
- Conocer cómo es el proceso de inclusión del alumnado con diversidad funcional.
- La disposición del equipo directivo para participar en la investigación.

Los participantes para esta investigación han sido elegidos tomando en cuenta las cuestiones de investigación que orientan a la propia investigación. De la misma manera, también han influido los objetivos de investigación que buscan *conocer el proceso de inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas diversidad funcional, de nivel educativo de bachillerato*. Los participantes corresponden a un centro escolar público urbano de nivel educativo de bachillerato en la ciudad de Pachuca. Participan en la investigación, el

equipo directivo, el profesorado, el alumnado, trabajadora social, orientadora educativa, las familias, otros agentes involucrados como el tutor, psicólogo y la orientadora de becas.

El proceso que se sigue para tener acceso al campo, se llevó a cabo a través de una solicitud verbal hecha de manera directa al director del centro, llevada a cabo en un primer acercamiento en mes de octubre del año 2023, concretándose en el mes de enero del 2023.

El acceso ha sido aprobado en parte, porque el investigador forma parte del equipo del profesorado, esta ha sido una gran ventaja.

Finalmente, se resaltan las conclusiones que recogen información condensada relativa al proceso que ha sido llevado a cabo en el capítulo que se está describiendo. Así mismo, habiendo concretado el acceso al campo, procede entrar en él por un periodo de 4 meses de febrero a mayo del año 2023, para iniciar con la recogida de la información, el cual se describe con mayor detalle en el siguiente *capítulo IV recogida y análisis de la información*.

En este *Capítulo IV Recogida y análisis de la información*, se trata de llevar a cabo la ejecución de las acciones definidas en el *Capítulo III Marco metodológico*. Estas acciones consisten en dar inicio con la recogida de la información, a partir de febrero a agosto de 2023 de cada uno de los agentes involucrados en el proceso de la investigación.

Esta tarea consiste en aplicar la técnica de la observación al grupo de alumnado del 4º. Semestre grupo 7 del centro elegido. Se lleva a cabo a todo el alumnado, conformado en su mayoría por mujeres y el resto por hombres. Así mismo, respecto al profesorado participante, se destacan la mayoría hombres y el resto de mujeres. La información recogida corresponde a notas de campo, escritas precisamente en formato de notas en papel, las cuales más tarde, han sido transcritas en archivos digitales de texto, para su posterior análisis. Como resultado,

se tiene la información contenida en archivos de audio, para posteriormente proceder con la transcripción en archivos de texto.

Respecto a las entrevistas en profundidad, estas fueron llevadas a cabo con el alumnado, profesorado, y los demás agentes involucrados en el proceso educativo, a decir de la trabajadora social, la orientadora educativa, el tutor, la psicóloga y la responsable de becas. Estas entrevistas se llevaron a cabo en los tiempos libres entre clase y clase, y también en horarios libres. Se obtuvieron las grabaciones en formato de archivo de audio, a través de los medios digitales.

Respecto a la recogida de la información a través de los medios digitales, para este caso, mediante la red social de Facebook del centro. Esta tarea consistió en recoger las imágenes y texto relacionado con los objetivos que persigue esta investigación. Posteriormente, se procesan y se incorporan como parte de las evidencias que se presentan en el *Capítulo V de Resultados*.

Se continua con la revisión de la información para organizarla por categorías y por tipo, sin omitir las fechas de su recogida. Se prosigue con el análisis de la información recogida, y, de manera sintetizada, se desarrollan las ideas que ayudan para llevar a cabo dicho proceso de una manera organizada, siguiendo un orden lógico secuencial como a continuación se indica: i) se inicia con la revisión del *Capítulo I* correspondiente al *Marco Conceptual Derechos Humanos y Diversidad en la Educación*, ii) se continua con la revisión de la literatura relacionada con el *Capítulo II* que corresponde al *Estado de la cuestión*, iii) se identifican los núcleos de interés, iv) se lleva a cabo la recogida de la información, la cual es analizada de manera paralela al propio proceso de la recogida y, v) se analiza la información recogida.

A continuación, se obtienen matrices con la información analizada, las cuales se organizan tomando en cuenta la siguiente clasificación, i) núcleos de interés; ii) puntos de interés; iii) autor; iv) hallazgos; y v) categorías.

Se finaliza con el cierre del capítulo, a través de un epígrafe de conclusiones, relativas al contenido del capítulo, principalmente la información que contiene depende del trabajo realizado durante el desarrollo del capítulo.

Esta información, es parte fundamental para ser procesada en el *Capítulo V Resultados y discusión*, el cual es abordado a continuación.

El *Capítulo IV Recogida y análisis de la información*, representa el punto de partida para dar inicio con el *Capítulo V Resultados*. En este capítulo se describe el producto final que pretende conseguir esta investigación. Inicia con la introducción que contiene referencias generales al capítulo, dando así un panorama general de su contenido.

Respecto a los resultados, estos se describen de una forma jerarquizada tomando en cuenta a los agentes involucrados en el proceso educativo. Se inicia con las aportaciones del equipo directivo, destacando principalmente lo que hacen en respecto a la educación inclusiva. Se considera su participación en relación al proceso de la enseñanza y, también respecto del aprendizaje, considerando como beneficiado al alumnado como el centro de su atención. La descripción de los resultados tiene consideradas las aportaciones de las entrevistas en profundidad del sub\_director, del secretario académico y de la responsable de los laboratorios de prácticas de química, física y biología.

En lo que respecta al profesorado, se abordan los resultados de 6 profesores desde *el hacer* en su labor diaria. En este sentido, la descripción de los resultados de estos agentes educativos está centrada en dar cuenta de qué hacen respecto a las prácticas pedagógicas para que el alumnado, indistintamente de la diversidad funcional que presenten, aprendan los contenidos. Los resultados contemplan las aportaciones correspondientes a las notas de campo y de las entrevistas en profundidad.

Por su parte, el alumnado también participa con aportaciones referentes a las experiencias obtenidas en su trayectoria académica, clasificando dichas experiencias en categorías que faciliten la descripción organizada de las aportaciones que han hecho. Para este caso, los resultados del alumnado, emergen de la observación, así como de las entrevistas en profundidad.

La parte que es fundamental en el proceso educativo, y que aporta un valor importante, ya que se complementa y ayuda en el trabajo que hace el profesorado, es la relacionada con los agentes educativos que llevan a cabo la tarea de orientar al alumnado. Me refiero a la trabajadora social, a la orientadora educativa, al tutor, a la psicóloga y a la orientadora de becas. Este equipo de trabajo, tiene la responsabilidad de orientar al alumnado en coordinación con el profesorado, para propiciar su desarrollo integral, y, que su paso por el centro sea satisfactorio, que se logre el éxito en su desempeño académico.

Con el cierre de este capítulo, se concluye la investigación, habiendo conocido los resultados que responden a los objetivos de la investigación, los cuales han sido descritos considerando el método etnográfico. Se describe lo que hacen y dicen los agentes educativos en esta investigación y se contrasta con otros estudios. Sus voces han dado realce al proceso

investigativo y dejan evidencia de que lo que sucede en el centro con el trabajo diario de los agentes educativos.

## **Justificación**

Existen diversas iniciativas que han promovido la educación para todos desde diversos enfoques. Sin embargo, y de manera más precisa, desde la Declaración de Salamanca (UNESCO y Naciones Unidas, 1994) sobre las Necesidades Educativas Especiales, referentes al acceso y calidad, abogan por los derechos de las personas con diversidad funcional, cuyas bases se identifican a continuación:

- 1) El derecho a la educación que ampara a niños y niñas cuyas oportunidades son las de mantener niveles satisfactorios de conocimientos.
- 2) La diversidad es referida como la particularidad que tienen los niños y niñas desde sus propias capacidades, desde los intereses propios hasta sus diversas necesidades de aprender.
- 3) Los sistemas educativos deben estar en condiciones de atender a la diversidad del alumnado y, atender así sus necesidades educativas especiales.
- 4) La accesibilidad es entendida como el derecho al ingreso para todos a los centros educativos, sin distinción de características y circunstancias del alumnado. El acceso a las escuelas ordinarias es un derecho inalienable promulgado en la educación para todos (EPT).

- 5) La diversidad de mecanismos para favorecer la inclusión, de acuerdo con la promulgación de educación para todos. Todas las escuelas, y en particular las ordinarias, son el mecanismo para allanar el camino para el alumnado en condiciones de vulnerabilidad.

Estos enunciados a favor de niños y niñas para el acceso a la educación, dejan evidencia de las intenciones de los organismos internacionales para la salvaguarda de sus derechos a la educación. En este sentido, educarlos con principios de inclusión lleva implícito el hecho de recibir una educación de calidad. Tal aseveración incluye a todo el alumnado, con y sin diversidad funcional.

En esta línea, a continuación, se exponen los motivos que han dado lugar a esta investigación. El tema objeto de estudio se justifica desde el punto de vista profesional, social, educativo, institucional y pedagógico.

La justificación se centra, en primer lugar, en el *marco profesional*. El estudio que se presenta es impulsado por el investigador ante la necesidad de profundizar en el conocimiento acerca de cómo se lleva a cabo el proceso inclusivo del alumnado en el centro educativo donde trabajo como profesor. Interesa conocer cuál es la participación del equipo directivo, cómo se lleva a cabo la formación del profesorado y de qué manera participan padres y madres de familia.

La idea de realizar este proyecto de investigación nace en la sala de profesorado de un centro educativo en el nivel de bachillerato con la intención de impartir educación en entornos inclusivos. En momentos de descanso entre clase y clase, es cuando tenemos la oportunidad de reunirnos. Justo en este momento un grupo de profesores y profesoras comentaban cómo

planificar y qué estrategias diseñar para abordar los contenidos. La discusión estaba motivada por la presencia en su aula de clase de un alumno con diversidad funcional visual severa (ceguera). En este diálogo, iban y venían las propuestas con matices de preocupación y a la vez de interés en cómo enseñar los contenidos al alumnado con diversidad funcional. En este mismo sentido, también se destacaba la situación de una alumna con discapacidad motriz, cuyo profesor que imparte la asignatura de cultura física refiere que a la alumna le han amputado el pie izquierdo, por lo tanto, no está en condiciones de realizar los mismos ejercicios que el resto del alumnado. En este caso, se considera que las tareas escolares de esta alumna estén centradas solo en la teoría deportiva. Ante esta situación, entre otras inquietudes planteadas me pregunté ¿cuál es la mejor alternativa para que la alumna también sea considerada en las rutinas de ejercicios elegidos para su caso en particular? Esta pregunta entre otras, forman parte de la discusión entre el profesorado y por el momento sin respuesta. Situaciones como esta nos hacen pensar en el alto riesgo hacia la exclusión de este grupo de alumnado, si no se toman las precauciones necesarias, tal como lo refiere Gill et al., (2017).

Pero, ¿qué sucede con estas situaciones que ocurren en el interior de los centros educativos?, si justamente la familia del alumnado con diversidad funcional espera que puedan alcanzar el éxito escolar, que el alumnado se integre a su contexto escolar, y que sean tratados por el profesorado de forma equitativa. Para ello, en este trabajo se plantea la necesidad de responder a las necesidades del alumnado con diversidad funcional de forma inclusiva, teniendo en cuenta la mejora de las capacidades del profesorado y así los resultados académicos del alumnado más desfavorecido y detener la exclusión en la medida de las posibilidades (Gill et at., 2017).

En un contexto caracterizado por las diferencias culturales, sociales, económicas, de raza, de color, entre otras condiciones, que presenta el alumnado, se requiere que el profesorado participe activamente favoreciendo la integridad del alumnado (Slee, 2019). Es necesario tomar las acciones necesarias para generar climas escolares favorables para el aprendizaje, en el que el alumnado que requiere atención a sus necesidades educativas sea incluido. Estas cuestiones justifican el origen de este estudio, pero estas están en relación con una justificación social, cultural, institucional y pedagógica.

Desde el *punto de vista social*, la sociedad se caracteriza por la diversidad de condiciones de la población, y estas confluyen en los centros educativos. De acuerdo con Slee (2019), en la actualidad la población se distingue por la convivencia enmarcada por la exclusión, situación que como sociedad hemos ido construyendo. Para tal efecto, existen obstáculos que impiden el desarrollo. Por ejemplo, las legislaciones propician la exclusión y nos dejan fuera de los ámbitos de participación en todos los sentidos (Vigo et al., 2023). El trabajo que desarrollan los menores de edad, los matrimonios por conveniencia también celebrados entre personas menores de edad, son condiciones que aumentan la brecha aún más entre los que más tienen y los que no. Dichas condiciones son consecuencia de la capitalización que aumenta cada vez en los grupos más vulnerables, provocando que la cobertura de la exclusión cada vez sea mayor (Slee, 2019). Estas condiciones no favorecen el sentido de pertenencia, sino todo lo contrario. Parcialmente, nos separan tanto que perdemos aspectos valiosos de nosotros mismos, como nuestra identidad.

En este marco de urgencias sociales por cubrir, surgen las necesidades de acceso a la educación en un contexto ordinario (UNESCO, 2016). Presencia, participación y progreso

son términos que se han normalizado en el lenguaje, aunque no siempre se han reconocido. Los gobiernos se han comprometido en implementar en sus sistemas educativos directrices para transformar los compromisos en actos que están delineados en la Declaración de Incheon y en el Marco de Acción de Educación 2030. A la UNESCO corresponde coordinar los esfuerzos internacionales para alcanzar este objetivo mediante “alianzas, orientaciones políticas, reforzamiento de las capacidades, del seguimiento y de la promoción” (UNESCO, 2015).

Mientras los gobiernos tienen la responsabilidad principal en garantizar el derecho a una educación de calidad, la Agenda 2030 significa un compromiso universal y colectivo que requiere de la voluntad política, la colaboración mundial y regional, así como del compromiso de todos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado, la juventud, las Naciones Unidas y otras organizaciones multilaterales para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos. (UNESCO, 2015)

Por tanto, corresponde a las instituciones de educación como los órganos supremos, proveer servicios educativos a través de los centros escolares en sus diversos niveles educativos. Dichos centros escolares, de acuerdo con Gutiérrez (2018) tienen el compromiso social de generar conocimiento a través de la formación de profesionales en todos los sectores de la economía, y para todos los grupos sociales. En este sentido, la UNESCO (2015) ratifica este compromiso de la escuela para con la sociedad. Este compromiso también es ratificado por Gill et al. (2017), y enfatiza que del trabajo realizado por el profesorado eficaz depende el éxito académico del alumnado. Finalmente, las escuelas a través de procesos educativos complejos, forman los futuros integrantes de nuestra sociedad.

Respecto a la motivación en la *dimensión educativa*, toma como base los esfuerzos hechos por la UNESCO a través de la Agenda 2030 mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), referente a la educación de calidad e inclusiva. En este sentido, se refuerza el compromiso social con el objetivo de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015). Para esto en su meta 4.c, se hace referencia al profesorado como uno de los principales pilares para su consecución. Y, por consiguiente, sostiene la necesidad de reforzar sus capacidades a través de la capacitación docente, teniendo como respaldo el desarrollo profesional docente de manera permanente, mismo que asegure las condiciones para favorecer las políticas educativas de calidad, basado en 3 ejes principales:

- Calidad del docente
- Tecnología y calidad de los aprendizajes
- Calidad de los recursos e infraestructura

Respecto a la calidad del docente, Monarca (2018) asegura que es necesario llevar a cabo acciones como las siguientes: i) seguimiento preciso para conocer el desarrollo profesional del profesorado, para formadores del propio profesorado, para supervisores, entre otros implicados en el proceso de desarrollo profesional; ii) desarrollo de las políticas docentes inclusivas, sin omitir la protección del género, encaminadas para salvaguardar las etapas del proceso completo de gestión de desarrollo del profesorado, a decir del reclutamiento, formación, remuneración, desarrollo de carrera, y demás condiciones de carácter laboral que propicien en el equipo docente un ambiente de certidumbre para el desarrollo de su labor docente y; iii) desarrollo de estrategias que permitan el diálogo del profesorado y las

organizaciones que los representan, dando lugar a la participación en el desarrollo de las políticas de educación que se pongan en marcha, se supervisen y se evalúen, asegurando de esta manera el dialogo cordial que respalde el desarrollo profesional del profesorado (Monarca, 2018).

En relación a tecnología y calidad del aprendizaje, se tiene claro que la calidad de la educación en América Latina y el Caribe se encuentra en fases iniciales, al tiempo que se considera como fundamental el desarrollo de políticas educativas relacionadas con la formación docente, que coadyuven a la formación de competencias docentes básicas, mejorando así sus prácticas educativas. Ante estas circunstancias, la tecnología representa un recurso importante que incentive el desarrollo de la calidad del aprendizaje. Para este caso, Monarca (2018) reconoce el gran potencial de los recursos tecnológicos como aliados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo la tecnología el recurso que ayuda a la mejora de la calidad educativa. Es menester hacer referencia a los recursos tecnológicos diseñados para el apoyo a los grupos de alumnado vulnerables por requerir de atención específica a su diversidad funcional.

La calidad de los recursos e infraestructura en general, también representa un factor importante que subyace a la calidad de la educación. En este sentido, la financiación tiene un alto grado de relación con el resultado académico. Para esto la UNESCO insta a los países a invertir por lo menos el 6% del PIB en la educación. De la misma forma, las iniciativas a nivel América Latina, han puesto atención a la necesidad de mejorar la calidad de la educación, de tal manera que cubren sus necesidades económicas con recursos asignados provenientes del PIB de cada país. No se deja de lado la necesidad de proporcionar un trato digno al profesorado, al igual que es reconocido como el agente principal involucrado en la

creación y promoción de los compromisos respecto a la educación, lo anterior de acuerdo a (Eslava, 2015; Latorre et al., 2020). Por su parte Gutiérrez (2018), en este mismo sentido, afirma que, en un Estado Social y Democrático, las universidades deben orientarse a prestar sus servicios de carácter público respecto a la generación de conocimiento, tomando en cuenta los intereses de la sociedad, en el que los beneficiarios sean los propios ciudadanos, de esta manera, las universidades fungirán como los principales agentes de cambio.

En concreto, de acuerdo con Monarca (2018), se protegen los intereses del profesorado, y se identifican también las necesidades del alumnado, mediante las siguientes acciones: i) puesta en marcha de las políticas educativas que salvaguarden los derechos del alumnado con diversidad funcional; ii) la capacidad del profesorado para hacer frente a las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado; iii) la capacitación continua para el profesorado; iv) las estrategias pedagógicas para atender la diversidad funcional del alumnado; v) los recursos tecnológicos necesarios como herramientas de trabajo del profesorado y alumnado y; vi) la vinculación escuela y padres de familia. Estas acciones potencian el éxito del profesorado en su labor de enseñanza y en consecuencia del alumnado. Tal y como lo afirma Gill et al. (2017), la capacitación del profesorado trae consigo profesorado eficaz, eficiencia en la administración del centro escolar y mejoras en la vinculación escuela – familia. Para este caso, las interacciones mutuas entre implicados en el proceso educativo son fundamentales. Es necesario que el alumnado desempeñe un rol activo y responsable (Schmalenbach, 2018). El profesorado también requiere de apoyo del centro escolar, material específico para atender la diversidad funcional particular del alumnado, modificación de instalaciones e involucramiento de la familia del alumnado, entre otras necesidades. Por lo tanto, los esfuerzos son en conjunto institucionales, lo que es claro para todos los actores

implicados en el proceso educativo. Los centros educativos tienen el compromiso y obligación de educar en la diversidad y en un contexto inclusivo en todos los niveles educativos, incluido el nivel de bachillerato. Como señalan Schmalenbach (2018) y De la Cruz Orozco (2020), es necesario asegurar el proceso educativo la atención y participación del profesorado-alumnado y sus familias.

Así mismo, y con la importancia que el caso requiere, las instituciones educativas tienen un compromiso social, tal y como lo refiere Gutiérrez (2018), destacándose este como una de las responsabilidades principales de la razón de ser de dichas instituciones. Desde finales del siglo pasado, la participación de las instituciones educativas para educar en la diversidad es fundamental. Por ejemplo, proporcionar atención al alumnado con diversidad funcional y buscar las estrategias necesarias para capacitar al profesorado (Gill et al., 2017), es una labor que requiere el doble de esfuerzos para los implicados en el proceso educativo inclusivo. En No debemos dejar pasar desapercibido que, ante las aspiraciones de tener escuelas inclusivas exitosas y por ende alumnado exitoso, existen amenazas en los sistemas educativos que podrían causar complicaciones en los procesos educativos, impactando de manera negativa en la calidad de la educación. Así ya lo propone el Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (UNESCO, 2004). Gill et al. (2017) señalan que esta amenaza está relacionada con la financiación de los recursos destinados para proveer los servicios necesarios a los centros escolares. En este sentido, la disminución de los recursos financieros trae como consecuencia la reducción de los servicios educativos, como son el menor número de profesores y profesoras, merma en los recursos para la formación del profesorado, entre otros. Por consiguiente, el alumnado recibe la merma en la atención, poniendo en riesgo su aprendizaje, lo cual genera el puente que propicia la exclusión.

Desde el *punto de vista pedagógico*, la tesis se justifica en relación con los procesos de enseñanza inclusivos que apoyan para que el alumnado sea formado con bases sólidas, educado en valores, por ejemplo, el respeto a los derechos de las personas, la confianza, la cooperación, entre otros. *Pedagógicamente*, esto supone un reto en un contexto caracterizado por la homogeneización, pues el profesorado tiene que conjugar diversas formas de enseñar para los diversos estilos de aprendizaje, requiere educar en la diversidad tal como lo ratifica Schmalenbach (2018). Todo esto demanda de pedagogías de orden riguroso centradas en el alumnado. Para el profesorado implica planificación, ejecución, evaluación, definir los recursos didácticos y estrategias específicas para diferentes estilos de aprendizaje (Da Dalt, 2016).

Al respecto, Echeita et al. (2016) refiere que es en las aulas donde se llevan a cabo las prácticas educativas y se propicia el cambio. Este debe subyacer a las concepciones y valores de las pedagogías inclusivas. Desde el rol de profesor y profesora debemos responder al alumnado con acciones tendientes a la equidad, cerrando la puerta en la medida de las posibilidades a la exclusión, la marginación, la segregación, y, en consecuencia, el fracaso escolar. La pedagogía inclusiva en sí misma construye, transforma y convoca al profesorado a apreciar las capacidades del alumnado y que éstas pueden cambiar en función de las enseñanzas del profesorado. Es decir, existe una relación directa entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje (Echeita et al., 2013). En este sentido, el profesorado implicado en el proceso busca las formas de ser empático con el alumnado, con la finalidad de comprender cómo ellos perciben los eventos académicos en el aula. También busca los aspectos que podrían mejorar las condiciones en las que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo momento, el profesorado implementa mejoras en los aspectos de

enseñanza y de evaluación, y de esta manera aumentar el rendimiento académico. Las prácticas educativas que sustentan esta pedagogía se basan en propósitos afectivos, sociales e intelectuales, lo cual permite que el ambiente áulico sea el propicio para enseñar y construir el conocimiento Echeita et al. (2016).

En tal sentido, el aspecto pedagógico requiere pertinencia en el diseño del currículo, diseños abiertos y flexibles que puedan ser enriquecidos en diferentes niveles en función de las necesidades educativas del alumnado y de las características y exigencias del contexto. Tal como ya lo señala la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), Gill et al. (2017), Moriña y Carballo (2018) y Vigo-Arazola et al. (2019), la educación para las necesidades especiales no es un método adaptado a las necesidades de unos pocos, sino una pedagogía capaz de mejorar la educación de la mayoría. De acuerdo a Schmalenbach (2018), las pedagogías deben ser lo suficientemente eficaces para dar atención a los problemas relacionados con la construcción de ambientes escolares libres de violencia, como ejemplo, el acoso escolar, la exclusión, entre otros (Sapon-Shevin, 2013; Simón et al. 2019). Los ambientes poco propicios para el aprendizaje, representan, para el alumnado, barreras que impiden el acceso al currículo académico. En este sentido, el rendimiento disminuye derivado de la ansiedad por la incertidumbre que se vive en el entorno escolar. Por lo tanto, sería necesaria la implementación de mejoras para tornar las berreras en políticas y prácticas inclusivas (Sapon-Shevin, 2013; Simón et al, 2019).

Las razones que sustentan esta investigación han sido expuestas. Estas justifican la necesidad de desarrollar estudios de investigación que contribuyan a la mejora en el aspecto social y cognitivo, definido como el eje central que subyace a la consecución de políticas educativas orientadas al reconocimiento de las personas. Lo anterior representa un reto cuya

responsabilidad depende de las instituciones de educación, que bien merece la pena considerar para conseguir políticas educativas exitosas (Hoevel, 2011, p.2; Latorre et al., 2020), y apoyar así el cambio que desde el punto de vista social y educativo es necesario.

## **CAPÍTULO I. DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN**

### **Introducción**

En este capítulo se muestra un panorama general acerca de los significados de la diversidad, y cómo a través del tiempo su concepción ha ido evolucionando tanto, que en nuestros días todo el alumnado goza de los mismos derechos en términos de igualdad y equidad. La información relacionada con el concepto de diversidad, se muestra a través de las investigaciones realizadas en el tema de la educación inclusiva. Esto es, de acuerdo con el propósito de esta tesis. Así, la información presentada es derivada de diversos trabajos analizados, tal es el caso de libros, capítulos de libros, tesis, artículos en formato digital e información publicada en diversos sitios en Internet.

En cada uno de los apartados del capítulo se presenta el contenido que ha sido organizado a través de los diferentes epígrafes que tienen que ver con el significado de diversidad, modelos de diversidad y la diversidad en los centros educativos, y enseñar en la diversidad.

Respecto a la delimitación del significado de diversidad, en este apartado se proponen las ideas derivadas de los tratados internacionales a favor de la diversidad y de la evolución que ha tenido este concepto al paso del tiempo. A través de las investigaciones de los diversos

autores que han abordado este tema, se plantea un recorrido por los modelos de la diversidad, cuya intención es describir cómo han tenido lugar a través del tiempo los cambios en el concepto de la diversidad. De igual manera, los modelos de la diversidad han aportado conocimiento para que a su vez las personas sean tratadas de una u otra manera, en el marco de los derechos humanos. Las ideas principales respecto al término *diversidad*, se enmarcan desde el enfoque de la enseñanza, donde el profesorado es quien aporta sus capacidades y habilidades para propiciar y generar las relaciones de trabajo apropiadas para el aprendizaje, basado en los derechos humanos del alumnado.

Para que el trabajo que se realiza en el centro escolar, transite de la mejor manera para el logro del éxito académico y avanzar hacia mejoras en la calidad de la educación, es necesario que prevalezca un buen ambiente de trabajo y cultura escolar como elementos indispensables para el desarrollo del centro escolar. Para lo cual, el liderazgo ejercido por el equipo directivo es esencial para fomentar la inclusión en los centros escolares. En este caso, la creación del clima escolar adecuado es necesario para los procesos inclusivos planificados, logren el éxito esperado, lo cual supone la necesaria la participación de agentes educativos involucrados. Sin embargo, también es necesario tomar en cuenta los obstáculos que podrían interrumpir el proceso inclusivo, ya que su presencia trae como resultado la baja calidad en la educación que imparta el centro.

Indistintamente de los inconvenientes que representa el trabajo requerido para alcanzar el éxito académico, la educación inclusiva sigue siendo una meta por alcanzar en los centros escolares, donde todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de manera equitativa y en igualdad de condiciones.

La diversidad en los centros educativos es una realidad enriquecedora que refleja la pluralidad de la sociedad. Esta diversidad puede manifestarse en diferentes aspectos, como el origen étnico, la cultura, la religión, el nivel socioeconómico, las habilidades y las necesidades educativas, entre otros. La enseñanza tal vez más importante que se deja en el alumnado, es generada por el profesorado y, es sin duda el respeto hacia la diversidad de las personas. En este sentido, la diversidad es fuente de aprendizaje, que, con el apoyo del profesorado, el alumnado aprenderá a valorarla, generando así la cultura de respeto en los centros. Los aprendizajes relacionados con el concepto de la diversidad son fundamentales, ya que en ellos subyacen los diversos comportamientos y/o actitudes que el alumnado adopte a su paso por los centros escolares. Dichos aprendizajes son la pauta para avanzar hacia procesos inclusivos cada vez más fortalecidos. Sin embargo, se resalta la exclusión como el factor determinante para el fracaso escolar. El fomento del respeto a la diversidad, es una tarea que es respaldada por el centro escolar, a cargo del equipo directivo y demás agentes involucrados en el proceso educativo.

### **1.1 Los derechos humanos**

En este apartado se presenta un recorrido a través de los aportes que la humanidad ha dejado a través del tiempo, en particular me refiero a los derechos humanos y a la diversidad. El análisis se basa en los documentos en referencia, que datan de fechas remotas, que en sí mismos poseen un alto valor histórico y de contenido para los derechos humanos en el momento actual.

En relación con el concepto de la diversidad, ha sido útil para sustentar las teorías acerca de la atención a la diversidad. Se destaca que la idea central tiene un enfoque en la variedad y

la diferencia de las características de las personas. Las diferencias son, en un sentido constructivo, el recurso que el profesorado debe potenciar mediante las prácticas educativas diseñadas para la atención de la diversidad humana (Echeita et al., 2016).

### **1.1.1 Un poco de historia**

Desde tiempos remotos las grandes civilizaciones en el mundo han tenido la necesidad de protegerse los unos a los otros y de cuidarse de manera individual y colectiva (Zavala y Argüelles, 2018). Para lograrlo han creado escritos como leyes, códigos, convenios, entre otros documentos jurídicos en los que se plasman las intenciones de respetar al otro, sea en tiempos de paz y en guerra, resaltando de manera importante la igualdad de condiciones.

Dichos documentos ayudan a regular las obligaciones de quienes deben proteger, así como también de los derechos de los protegidos (López Dawson, 2016). En tal sentido, la comunidad a la que pertenecen los individuos tiene la obligación de lograr que sus derechos humanos sean reconocidos. En este sentido, Vidal (2015) asegura que las formas de interrelacionarse, de colaborar, de derechos y también de obligaciones en igualdad de condiciones, son condicionantes para el establecimiento de relaciones participativas entre la sociedad y los individuos.

Estas intenciones de protección para las personas, ha existido desde las grandes civilizaciones. Como ejemplo de ello, se tiene, en Asia a China e India, en Medio Oriente a Egipto, Grecia, Roma, el budismo: inciden en la salvaguarda de la integridad de sus habitantes. Para tal efecto, a continuación, se da testimonio a través de los siguientes documentos:

1. *El Libro de los Muertos* que data del siglo VII obra considerada como una de las más importantes de Asia. Al respecto, López Dawson (2016), señala que en este escrito se resalta que el derecho personal y la justicia se relacionan de manera directa con la moral, como un hecho divino. Asimismo, se destacan normas que permiten y facilitan la vida en sociedad, principalmente, el respeto al prójimo.
2. *El Código Hammurabi* data de (1728 a.C.) tiene gran participación en estas iniciativas jurídicas, es llamado así por el Rey Hammurabi de Babilonia, quien promulga en su reinado leyes grabadas en estelas de piedra para ser distribuidas por todo el reino (Díaz-Jiménez, 2018). Esta es una obra de arte que a su vez aboga por el derecho personal. Al respecto, López Dawson (2016) afirma que el *Código Hammurabi* cuenta con doscientos cincuenta artículos que contienen disposiciones en materia de derechos personales, de familia y de trabajo. En este sentido, se consigue con esta gran obra, impartir la ley de una manera equitativa, de respeto a las garantías individuales por la voluntad legal, y no de forma arbitraria. Estas acciones favorecieron en la mayoría de los casos a los más débiles. De esta manera, se garantizan los derechos, así como los intereses de la clase pobre, evitando así los abusos de los comerciantes mercantilistas.
3. *El Código de las Diez Libertades Humanas Esenciales y Controles o Virtudes necesarias para la Vida Buena*: en el Oriente, teniendo como autores a Buda y Manú (Zavala y Argüelles, 2018). En dicho código se propone que, con el cumplimiento de cinco virtudes individuales, es posible lograr un estado de equilibrio que permita a los individuos mejorar las relaciones interpersonales de manera respetuosa. Este cumplimiento mejorará en las relaciones a nivel colectivo y, a través de él se

construyen las bases para las relaciones que permitan y coadyuven al respeto a la vida como un principio básico para vivir en sociedad.

4. También Roma tuvo importante participación en esta forma de regulación del comportamiento de las personas, lo hizo mediante el Derecho entre el Estado y el individuo, protegiéndole a través de diversas formas, una de ellas es La *Ley de las Doce Tablas* que data de 454 a.C., este documento histórico se considera la base de cualquier ley actual, debido al avance en las propuestas incluidas respecto a la libertad, la propiedad y la protección de los derechos del ciudadano, particularizando que desde entonces todos los individuos se consideraban como iguales.

Al día de hoy, este legado histórico tiene una importante repercusión, ya que representa las bases de las normas para una mejor convivencia y armonía colectivas. En algunos casos, se dirigen a determinados colectivos de la sociedad, cuyas necesidades son específicas. Se destaca la voluntad de los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, entre otras. Su misión es la de proteger los derechos de las personas, como el punto de partida para que todos los gobiernos del orbe, reorienten las políticas educativas y planifiquen estrategias para la mejora de la educación de sus respectivos países. De esta manera, son declarados los derechos para todos a recibir educación, dejando de lado cualquier condición o circunstancia de la población. Al respecto, diversos autores respaldan y coinciden con sus investigaciones, en que todas las personas con o sin diversidad funcional tienen los mismos derechos a recibir educación de calidad.

Muy importante resulta con el conocimiento del legado histórico en términos de derechos humanos, que forman parte de la riqueza histórica que a través del tiempo y hasta nuestros

días subyacen a las políticas que defienden y salvaguardan los derechos de las personas.

Véase la tabla No. 1, la cual da cuenta de los alcances de dichos documentos.

Tabla 1. Legado de los derechos humanos

<b>Obras históricas relacionadas con los derechos humanos</b>	<b>Aportaciones al derecho humano</b>
<b>Libro de los Muertos</b>	Derecho personal y la justicia relacionada con la moral, como hecho divino. Normas que permiten y facilitan la vida en sociedad, respeto al prójimo.
<b>Código Hammurabi</b>	Derecho personal, en materia de derechos personales, de familia y de trabajo. Objeto impartir la ley de manera equitativa.
<b>Código de las Diez Libertades Humanas Esenciales y Controles o Virtudes necesarias para la Vida Buena</b>	Cumplimiento de cinco virtudes individuales, mediante el equilibrio en la mejora de las relaciones interpersonales a nivel colectivo para vivir en sociedad.
<b>Ley de las Doce Tablas</b>	Respecto a la libertad, la propiedad y la protección de los derechos del ciudadano, considerados como iguales.

Fuente: Elaboración propia.

Con este recorrido histórico de los derechos humanos, se deja evidencia que los gobernantes de esa época ya ponían en práctica a través de políticas sociales, el cuidado y la salvaguarda de los derechos fundamentales de las personas. No es cuestión de azar que, hoy, esas enseñanzas aún prevalecen, claro está que con las debidas condiciones de acuerdo con las circunstancias que se viven en los tiempos actuales.

### **1.1.2 Los derechos humanos hoy**

A poco más de un siglo, la declaración de los derechos humanos a favor de las personas para tener acceso a la educación, fue pronunciada por primera vez a través de la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 por las Naciones Unidas (1948).

Los documentos históricos de carácter jurídico que se han reseñado en el apartado anterior, sientan las bases para coordinar la convivencia colectiva y la defensa de los derechos de manera individual y colectiva, que, sin duda, son el precedente para que la legislación actual retome determinadas orientaciones y busquen alinearlas a las necesidades que la actual sociedad demanda. En este sentido, uno de los documentos más importantes del siglo pasado es *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* proclamada en 1948. La compilación de esta Declaración sumada a los *Pactos Internacionales de Derechos Humanos* y sus respectivos *Protocolos*, conforman la *Carta Internacional de Derechos Humanos*. Estos documentos tienen alcance internacional, mismos que pueden ser citados, incluso utilizados en las constituciones de los países a que así lo desean. Se resalta el hecho que los *Pactos* son tratados internacionales de observancia obligatoria.

*La Declaración Universal de los Derechos Humanos* está conformada por un preámbulo y treinta artículos, en los que se pueden identificar derechos de tipo social, político, cultural, social, civil y económico. Se resaltan las características de los derechos humanos en las siguientes categorías: en una primera parte *los artículos* del 3 al 11 destacan los derechos de carácter personal, en una segunda parte, *los artículos* 12 al 17 hacen alusión a los derechos humanos de manera colectiva, en la tercera parte *los artículos* 18 al 21 son relacionados con los derechos ideológicos de las personas, como la religión y la política; *los artículos* 22 al 27 hacen referencia a los derechos económicos, sociales y relacionados con la cultura. *Los artículos* del 28 al 30 hacen referencia a las condiciones, así como los límites en que deben ser ejercidos (Vidal, 2015). Al respecto, Palacios y Romañach (2020), proponen en su modelo con visión en la salvaguarda de los Derechos Humanos, en el cual se considera a la bioética como el recurso primordial, a través del cual las personas discriminadas por su diversidad funcional, tienen la posibilidad de alcanzar la plenitud respecto a su dignidad.

*La Declaración Universal de los Derechos Humanos* ha sido el máximo ordenamiento jurídico de los dos últimos siglos. Es utilizado en algunos países como referente que aporta valor a sus constituciones. Los derechos adquiridos plasmados en este documento son inalienables, son inherentes a las personas, una vez promulgados y para hacerlos valer, solo queda del lado de las instancias jurídicas ponerlos en práctica. No pueden ser renunciados por terceros ni por las propias personas, de darse el caso, estarían renunciando a la posibilidad de disfrutar de los beneficios que los propios derechos otorgan. Los derechos humanos son un conjunto de normativas que operan de manera obligatoria y permanente, respecto a esta última característica, se hace hincapié en la dinámica de su evolución, derivada de las necesidades cambiantes de la sociedad y de las demandas emergentes y cotidianas.

En uno de sus apartados, refiere “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1948). Además, hace énfasis en “...la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres” (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1948). Bajo esta declaratoria, es evidente que indistintamente de las condiciones de las personas, todos y todas tienen el derecho a disfrutar de los derechos y libertades que como humanos corresponde. Dichos derechos se deben ejercer sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional o social, estatus económico, nacimiento, entre otras condiciones.

Por su parte, la *Organización de las Naciones Unidas*, a través del *Consejo de Derechos Humanos*, trabaja coordinadamente con 47 países desde 2006, con la finalidad de promover la protección de los derechos humanos a nivel mundial, atiende casos relacionados con las violaciones en este tema a través de foros multilaterales. Resuelve emergencias derivadas de las violaciones a derechos humanos y colabora en las recomendaciones acerca de cómo hacer para la implementación de medidas que ayuden a mejorar las condiciones de la población en los países que así lo requieran. Así mismo, a través del Foro Social, han sido abordados los temas relacionados con los derechos de las personas con discapacidad, este tema es parte de la agenda de trabajo de este Consejo.

En tanto las organizaciones internacionales luchan a favor de los derechos humanos de sus poblaciones, también los investigadores e investigadoras trabajan para identificar qué tanto los organismos responsables de la implementación de las políticas llevan a cabo esta

importante labor, en tal sentido, ambas partes coinciden en que la salvaguarda de los derechos humanos aplica para todas las personas con y sin diversidad funcional.

A este respecto, Martín y Ripollés (2008), sostienen que:

...toda persona con grave discapacidad y, aunque no pueda “cuidar de sí misma”, adquiere la misma condición de humanidad y dignidad; y, por tanto, toda discriminación que sufra será entendida explícitamente como una violación de los derechos humanos de las personas con discapacidad (p.4).

Por consiguiente, se deja constancia en términos de la importancia del respeto a los derechos humanos para las personas con diversidad funcional. Sin embargo, el respeto a los derechos humanos aún se extiende hasta donde cualquier persona tenga participación, en este caso me refiero al ámbito social. En este sentido, Martín y Ripollés (2008) y Palacios y Romañach (2020), refieren que, desde el punto de vista de los derechos humanos, es necesario tomar en consideración desde un concepto más amplio a la discapacidad, lo cual nos puede situar en un caso hipotético en el que, los hombres y mujeres con diversidad funcional no podrían participar activamente en la sociedad, debido a que el entorno social no está debidamente construido para un digno desarrollo. Este caso supone a las personas con diversidad funcional en desventaja con el resto de la población para tener un desarrollo en el ámbito social sin dificultades, en caso contrario, se complica el cumplimiento de tareas y metas en sus propios planes de vida.

Finalmente, la cultura de conciencia se presume como elemento fundamental, necesaria de fomentar, el respeto es otro elemento sustantivo en el proceso de integración de las personas con diversidad funcional. Resaltar sus capacidades y fomentar el principio de igualdad, son

tareas sustantivas por hacer; buscando en todo momento, la unificación desde un punto de vista moral y político, la convivencia humana.

### **1.1.3 Derecho a la educación**

El punto de partida más importante de los tiempos contemporáneos y que marcó el parteaguas respecto a los derechos de las personas, es aquel que se enmarca en el trabajo realizado y adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Resolución A (III), de 10 de diciembre de 1948, (Naciones Unidas, 1948). En dicho documento se declara con alcance universal, que, tanto de manera individual como a nivel institucional escolar, se promuevan los derechos usando como recurso la educación, el respeto a los derechos y las libertades (Echeita y Duk, 2008). Por lo consiguiente, de acuerdo a González y Fernández (2017), la educación se convierte en uno de los derechos fundamentales de todas las personas, sin distinciones ni discriminaciones de ninguna índole. Por lo tanto, es necesario identificar aquellas barreras que impiden u obstaculizan que las personas puedan disfrutar de sus derechos. Es necesario identificar los apoyos y/o modificaciones que ayudan a romper con estas barreras, entre otros, se destacan los recursos materiales, y de la misma manera, los humanos. En consecuencia, estaremos hablando de aprendizajes sin obstáculos. Y con relación a las adaptaciones, éstas se pueden identificar como las modificaciones o ajustes flexibles de los contenidos curriculares, afines con las necesidades educativas del alumnado. Consecutivamente, diversos organismos internacionales, a través de convenios de carácter internacional, se han sumado a esta declaración, destacando a la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) y, a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 (Naciones Unidas, 2006). A esta lista de organismos se

ha sumado también en 1994 en Salamanca, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, cuyo resultado de este trabajo fue una declaración y un marco de acción (UNESCO, 1994). En dicha declaración se crea el compromiso de los diversos países firmantes para reestructurar los sistemas educativos y así estar en condiciones de dotar de los servicios educativos para todos, incluyendo a quienes por diversas razones se encuentran en situación de exclusión. De manera particular, se señala que, i) todos los niños hombres y mujeres tienen derecho a recibir educación, esta oportunidad solo se encuentra en los centros educativos; ii) El diseño de los sistemas educativos de ser rediseñado para dar atención al alumnado con y sin diversidad funcional; iii) cada alumno o alumna tiene características totalmente propias, en ese sentido la flexibilidad del currículo debe ser suficiente para atender en su alcance a todos, indistintamente de sus necesidades educativas especiales; y iiiii) el alumnado con necesidades educativas especiales debe tener acceso a las escuelas ordinarias, necesariamente hace falta la orientación integradora cuyo beneficio redunde en aprendizaje. Por otro lado, también es necesaria la socialización para combatir las actitudes discriminatorias y, creando comunidades de acogida tendientes a la construcción de sociedades inclusivas.

Este compromiso de proporcionar educación para todos (EPT), adquirido por los mandatorios de todo el orbe, se materializó en seis objetivos a alcanzar para el año 2015, a decir, 1) atención y educación en la primera infancia; 2) enseñanza primaria universal; 3) competencias de jóvenes y adultos; 4) alfabetización de los adultos; 5) paridad e igualdad de género; y 6) calidad de la educación (Naciones Unidas, 2016, p. 1).

Esta declaración ha puesto precedentes importantes a nivel internacional respecto a la educación inclusiva, dejando evidente que la educación para todos (EPT) es un derecho

universal del cual todos los niños con o sin necesidades educativas especiales, forman parte del alcance de dicha iniciativa. Los gobiernos comprometidos para llevar a cabo esta iniciativa, tienen la responsabilidad de atender entre otras necesidades, la flexibilidad en el currículum, la cual que en sí misma debe considerar al alumnado con necesidades educativas especiales. Importante tomar en cuenta el acceso para todos como un derecho, pero también prestar atención a la calidad de educación que se imparte.

En este sentido, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ha desarrollado un plan de acción que beneficiará a todas las personas del orbe, cuyo objeto es erradicar la pobreza en cualquiera de sus manifestaciones (Naciones Unidas, 2016). El plan de acción se enmarca en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, través de los cuales se favorecerá el cumplimiento de los derechos humanos de todas las personas, la igualdad de género, así como el “empoderamiento de todas las mujeres y niñas” (Naciones Unidas, 2016, p. 1).

En lo que respecta al desarrollo de la educación, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se ha fijado la meta de poner en marcha el 1 de enero de 2016, la ejecución de los objetivos y metas. Entre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), se destaca el ODS4 marcará las directrices para “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2016, p. 19). Lo anterior se pretende lograr de manera gradual, estableciendo las condiciones necesarias para que niños, niñas, hombres y mujeres, completen los niveles de la educación preescolar, primaria, secundaria, profesional y alfabetizar a hombres y mujeres, lo anterior con base en los principios de equidad e igualdad.

En este sentido, UNESCO (2015) ratifica a la educación como uno de los derechos humanos fundamentales. De igual manera este derecho está declarado de manera explícita y, con acceso de manera gratuita en los niveles elementales y fundamentales de la educación. La finalidad que se persigue con esta declaratoria es que las escuelas tengan como objetivo que el alumnado desarrolle su personalidad humana y se fortalezca el respeto a los derechos humanos.

Por lo tanto, uno de los derechos fundamentales es el de la educación. Este es declarado de manera explícita y, con acceso de manera gratuita en los niveles elementales y fundamentales. La finalidad que se persigue con esta declaratoria respecto a la educación es que las escuelas tengan como objetivo que el alumnado desarrolle su personalidad humana y se fortalezca el respeto a los derechos humanos (UNESCO, 2015).

Desde entonces, a nivel mundial, los centros educativos atienden este reto, consistente en ofrecer educación de calidad para todos. Sin embargo, parte de este reto es cumplir este mandato en los países más pobres del planeta, en los que aproximadamente 72 millones de niños y niñas no tienen acceso a la escuela (Echeita y Ainscow, 2011; Latorre et al., 2020). En este mismo sentido, están del otro lado de la moneda, los países económicamente ricos, cuyo acceso a la educación está garantizado, sin embargo, también tienen serios problemas relacionados con el tipo de educación recibida. Para este caso, la situación académica del alumnado es tal que egresan sin lograr las competencias significativas adquiridas, otros por diversas circunstancias no han tenido la oportunidad de tener acceso a la educación formal. De igual forma, se tiene a quienes deciden abandonar la escuela con el argumento que lo ahí recibido no abona en lo absoluto para el desarrollo de su vida diaria. Lo anterior deja claro

que de manera general la educación difícilmente cumple su cometido por las diversas circunstancias expuestas.

Es importante hacer notar que la educación inclusiva o inclusión educativa, representa confusión en determinados países, en algunos de ellos se piensa que la inclusión solo es útil para dar atención a aquel alumnado que presenta alguna diversidad funcional, y que requieren de algún trato especial en el momento de asistir a la escuela, esto de acuerdo a Echeita y Ainscow (2011). Sin embargo, a nivel mundial este concepto es identificado desde una visión holística, como una forma de atender a la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones.

Por lo tanto, en cualquiera de los casos, es importante tener claro un acercamiento al fin último de la educación inclusiva, el cual consiste en eliminar toda forma de exclusión social, como resultado del actuar de las personas respecto a la diversidad humana.

“Creo firmemente que la educación inclusiva solo puede alcanzarse avanzando en la creación de comunidades sociales y educativas basadas en los valores de justicia social, equidad y participación democrática” frase a través de la cual Parrilla (2007, p. 1) deja entrever que todo proyecto de educación inclusiva solo puede concretarse de manera exitosa, cuando los agentes implicados trabajan de manera colaborativa y democrática, construyendo ambientes en los que prime la justicia y la equidad como principales valores que sustentan el trabajo en equipo y que redundan en educación de calidad. Al respecto, diversos autores coinciden en gran medida, tal es el caso de Cornejo et al. (2014) quien refiere la necesidad de liderar este tipo de proyectos, construyendo culturas participativas y climas de cambio, en los que la

comunidad educativa participe de manera democrática, con equidad e igualdad de condiciones.

Por su parte Abellán (2017) y Crisol (2019) coinciden en que la educación para todos sólo pueda tener lugar en las escuelas inclusivas, siendo esta la manera más efectiva de combatir la discriminación, creando comunidades educativas en las que prevalece la cordialidad, la cooperación, la igualdad y equidad, toda vez que en este proceso se incluye a todos los agentes educativos. En este caso, el firme propósito es trabajar para el fin último del proyecto inclusivo, que es proporcionar educación de calidad para todos.

## **1.2 Modelos y significados de diversidad**

La diversidad como una característica de los grupos humanos ha existido y lo seguirá siendo en adelante, con las variantes que las circunstancias determinen, siendo condicionante para que los agentes sociales puedan distinguir de manera propositiva esas características que hacen diferentes unos de otros. Precisamente, estas diferencias son el principio de la complementariedad (Escarbajal-Frutos et al., 2012). Dichas diferencias resultan relevantes para determinados colectivos en función de cuál sea su rol en la sociedad. Para el caso del rol del educador es fundamental tener claras esas diferencias, ya que podría ayudar a protegerlas y salvaguardarlas como un derecho humano del colectivo escolar (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016)).

Con este preámbulo y en el mismo sentido, se aborda el concepto de diversidad, así como las implicaciones de la inclusión y exclusión como partes sustantivas en el reto que diariamente transitan los centros escolares. De igual forma, se aborda la relevancia de los agentes participantes en el proceso educativo, y la forma en la que dichos agentes en un momento

determinado son el eje que mueve el proceso inclusivo escolar. También los modelos de la diversidad son expuestos como una forma de evidenciar la evolución de conceptos, su adopción y aplicación ante las necesidades de la convivencia con personas con diversidad funcional. Finalmente, se revisan las propuestas en el tema de derechos humanos de los principales organismos internacionales dedicados a la salvaguarda y promoción de los derechos de las personas con diversidad funcional.

### **1.2.2 Modelos de la diversidad. Diversidad funcional**

A lo largo del tiempo las estructuras sociales han derivado en cambios generados por la misma forma de convivencia de las personas en sociedad. En tal sentido, diversas son las necesidades sociales que durante el siglo pasado han dado origen a este fenómeno. Entre estas se consideran la lucha por los derechos humanos, la igualdad de género, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, la educación para todos, la lucha contra la discriminación en todas sus formas, entre otras. En realidad, estas necesidades son parte de la condición humana. Estas maneras de ver la realidad de las personas convergen en una sola característica, la diversidad funcional (Palacios y Bariffi, 2014), entendida como un modelo de educación que consiste en proporcionar al alumnado la ayuda pedagógica que requiera, adaptando la práctica educativa a las necesidades, capacidades, intereses y aspiraciones del alumnado (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010).

La diversidad se refiere a las diversas formas de atender a las necesidades diversas del orden educativo de una sociedad que cada vez se vuelve más multicultural, por lo tanto, a ese mismo ritmo se deben atender las necesidades educativas de su alumnado. De la misma forma, tal

sociedad conforme el tiempo avanza, es más comprensiva hacia las diferencias individuales. Así lo refiere Prada Rodríguez (2014).

Derivado de los beneficios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, para las personas con discapacidad, se han generado diversos enfoques relacionados con los derechos que les correspondan. Estas formas diversas de analizar las circunstancias de las personas con discapacidad con relación a sus derechos humanos, se analiza mediante paradigmas (Palacios y Bariffi, 2014). La propuesta del cambio de paradigma ha tenido su origen en el siglo XX por años ochenta, época en que los derechos humanos se han proclamado en favor de las personas con discapacidad, como una forma de tener acceso a través de políticas pensadas y elaboradas que responden a los problemas que se enfrentan las personas con discapacidad (Palacios y Romañach, 2020). Así mismo, Palacios y Bariffi (2014, p. 11) y lo sitúan “—desde y hacia— el respeto de los derechos humanos”.

En tal sentido, a continuación se citan y describen los modelos más representativos que apoyan o explican al colectivo de hombres y mujeres con diversidad funcional, desde un enfoque de los derechos humanos:

1. El *modelo de la prescindencia*. Este modelo supone un motivo de tipo religioso que da lugar a las causas de la diversidad funcional. Considera que los hombres y mujeres con diversidad funcional son innecesarios por las siguientes razones: i) no son personas productivas debido a que no atienden a ninguna de las necesidades de tipo social; ii) la diversidad funcional que padecen es de origen religioso; y iii) que en realidad no tienen derecho a vivir, por lo que son segregadas a través de políticas

eugenésicas o de marginación. La segregación parte del resto de los hombres y mujeres sin diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2020).

2. El *modelo rehabilitador*, de acuerdo con Martín y Ripollés (2008), está conceptualizado desde su filosofía, lo cual significa que las causas que lo originan son científicas. Dicho modelo se caracteriza por; i) las causas que ayudan a justificar la diversidad funcional son médico-científicas. En este sentido, dichas causas están relacionadas con la enfermedad, o bien la falta relativa de salud es la que da lugar a la base que sustenta el modelo (Martín y Ripollés, 2008). Al respecto, Reid y Knight (2006) sostienen que este modelo tiene una perspectiva del déficit y desde este enfoque, se considera a la discapacidad como una condición de las personas que debe ser corregida y curada y; ii) la causa está relacionada con la productividad de este colectivo de hombres y mujeres con diversidad funcional hacia la sociedad. El rendimiento dependerá de qué sean rehabilitados o normalizados, y a su vez logren avances respecto de las demás personas sin diversidad funcional, en la medida de lo posible. Al respecto, Palacios y Romañach (2020) afirman que las personas con diversidad funcional no se consideran como innecesarios para la sociedad, con la salvedad de que sean rehabilitados. Estos avances, una vez logrados, serán retribuidos por parte de la sociedad, reconociéndolos como personas con capacidades como los demás ciudadanos. El éxito que alcanzan se determina en función de las destrezas y habilidades ganadas (Palacios y Romañach, 2020).
3. El *modelo social* o de *vida independiente*. López y Ruíz (2020) consideran que los movimientos sociales son impulsados por actores que buscan determinados beneficios de tipo colectivo. Su finalidad es producir cambios sociales, haciendo

escuchar sus demandas a través medios propios o bien de partidos políticos. Lo que significa que sus intereses no tienen cabida en las estructuras sociales ya definidas. Este es el caso del Movimiento de Vida Independiente (MVI) en los Estados Unidos de América, surge entre las décadas de los 60 y 70, poco después de mitad del siglo XX, así lo refiere López y Ruíz (2020). El MVI es iniciado por personas con diversidad funcional quienes se agruparon para hacer valer sus derechos mediante el lema *Nothing About Us Without US* (Nada sobre nosotros sin nosotros). Este movimiento es iniciado por Ed Robert, quien poseía un alto grado de diversidad funcional.

La filosofía de este movimiento de acuerdo a Iáñez Domínguez (2009) se ha extendido por todo el mundo, teniendo un gran dominio en Gran Bretaña y los países escandinavos a finales de la década de los 70. López y Ruíz (2020) señalan que debido a la filosofía del MVI que define la diversidad funcional, que la delimita y también señala a quienes son los responsables para dar soluciones.

Se considera que las diversas “discapacidades” definidas a partir de este movimiento, como diversidad funcional, son inherentes al ser humano. Por lo tanto, esta filosofía se ha convertido en una corriente teórico-práctica alrededor del concepto de *diversidad funcional* considerando al entorno social como el que discapacita. Al respecto, Palacios y Romañach (2020) afirman que dicho MVI se caracteriza por causas de origen social, asume la teoría de que tanto hombres y mujeres con diversidad funcional pueden aportar a la sociedad de la misma forma que hombres y mujeres sin diversidad funcional. Con la salvedad de que su condición de “diferentes” prevalecerá. En este mismo sentido, para Martín y Ripollés (2008), este modelo parte de dos premisas: i) las causas que originan la discapacidad no son ni de tipo religioso ni de tipo científico, sino que son sociales. Es decir, para este modelo las

limitaciones de las personas no son la causa del problema social, sino que la sociedad a través del tiempo los ha categorizado y estigmatizado de tal manera que los servicios de tipo social a los que deberían tener acceso no están disponibles en un contexto social. Por lo tanto, Martín y Ripollés (2008), afirman que es necesario que la sociedad aporte los recursos humanos, tecnológicos y materiales, necesarios para situarlos en igualdad de condiciones, si este no fuera el caso, el círculo vicioso persiste; ii) los hombres y mujeres con diversidad funcional tienen las capacidades y habilidades para aportar socialmente conforme corresponda, de la misma manera que lo hacen los hombres y mujeres sin diversidad funcional.

Este *modelo* tiene como aspiración principal rescatar la dignidad de las personas, propiciando la inclusión social de quienes tienen alguna diversidad funcional. Al respecto, Palacios y Romañach (2020), refieren que el modelo se relaciona de manera directa con los derechos humanos de las personas. En una de sus pretensiones se resalta la necesidad de potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal. La libertad personal desde el punto de vista, que cada individuo puede ser autónomo y decidir sobre sí mismo.

Los modelos expuestos hasta ahora, no han sido del todo beneficiosos para las personas con diversidad funcional. Como afirman Palacios y Romañach (2020), no han respondido de manera efectiva a las necesidades de este colectivo. En este sentido, surge la necesidad de la creación de un nuevo modelo con la capacidad de nulificar la discriminación a la que por años ha estado expuesto este colectivo.

El *modelo de la diversidad funcional*, es propuesto por Palacios y Romañach (2020). Está sustentado en el término *diferencia funcional*, cuya finalidad es eliminar la carga negativa de

estos conceptos que de manera implícita discriminan a las personas de este colectivo. Otros términos que forman parte de esta propuesta son *hombres y mujeres o mujeres y hombres con o sin diversidad funcional*. Es importante resaltar estos términos, con la finalidad de recuperar y permear en el colectivo y el resto de las personas, la importancia de la no discriminación y no la propia diversidad funcional de las personas.

En diversas latitudes se pueden encontrar casos en los que la discriminación está presente encubierta por las políticas sociales que aparentemente protegen y salvaguardan los derechos humanos de este colectivo. Sin embargo, y como lo afirman Gentili (2001) y Martín y Ripollés (2008), la realidad es que socialmente existe desventaja soportada desde siempre por las personas con diversidad funcional, es decir, la exclusión se invisibiliza.

Este *modelo* interpreta la *capacidad* como un elemento que define a las personas con discapacidad, en el sentido que sus capacidades pueden ser superadas con los apoyos correspondientes, y es justo entonces cuando están en condiciones de aportar socialmente.

Así como hay conceptos que este *modelo* adopta y que el valor que aportan es importante para el éxito del propio *modelo*, hay otros que, por su carga negativa intrínseca, deben ser eliminados del lenguaje, es el caso del concepto de *capacidad o valía*. Es importante resaltar que lo que se busca son conceptos con los cuales las personas con diversidad funcional se identifiquen y que a la vez estén libres de la carga negativa que desde siempre los conceptos usados han tenido por décadas. En este caso, el término que el modelo propone es *personas con diversidad funcional*. Este término ha sido difundido y ha tenido grandes aportaciones desde el punto de vista de la identidad de las personas.

En este *modelo*, el eje central objeto de la propuesta es la *dignidad* de los hombres y mujeres con diversidad funcional. La dignidad considerada como elemento inalienable a las personas, y no se relaciona en lo absoluto con sus capacidades. Precisamente, Palacios y Romañach (2020), argumentan que la *dignidad* es el eje principal de los modelos anteriores que no han podido superar y, en consecuencia, la discriminación ha permanecido de manera histórica. Y es justamente esta la aspiración del *modelo de la diversidad*, lograr que la dignidad de las personas sea el eje que mueva y oriente las acciones sociales a favor de los hombres y mujeres con diversidad funcional. Al parecer esta es una de las claves de las inconsistencias discriminatorias de la sociedad actual. Al respecto, Pele (2017, p. 5) afirma que “se basa en los valores como la igualdad, la solidaridad y la libertad, considerados indivisibles y universales, importante decir que son la base de la democracia y del estado de derecho”. Esta premisa hace situar a las personas como el actor principal de este suceso, de igual manera, a través de la creación de espacios en los que los individuos puedan transitar libremente, siendo estos, la libertad, la seguridad y la justicia (Pele, 2017).

Para efectos de conocer con mayor precisión el concepto de dignidad, se subdivide en dos grandes áreas: la dignidad intrínseca y la dignidad extrínseca. Respecto a la primera, Palacios y Romañach (2020) refieren que la dignidad intrínseca es sinónimo de libertad, de integridad, de autonomía, atribuible a seres con valor intrínseco que merecen ser respetados y darles las atenciones que merecen. Los humanos tenemos un valor superior, en tal caso las circunstancias no impactan en esa valoración, por tal motivo, se suele decir que tenemos un valor inalienable.

Para el caso de la segunda gran área, es la que depende de la convivencia en sociedad, de las relaciones entre grupos de individuos, en pleno disfrute de sus derechos fundamentales, siendo estos los derechos humanos. Para la dignidad extrínseca, el ejercicio de los derechos debe ser en términos de igualdad y de equidad, de tal manera que ejerzan las garantías en sus condiciones de vida individual o grupal (Palacios y Romañach, 2020).

En este sentido, el modelo de la *diversidad* muestra de manera holística el proceso a través del cual las teorías acerca de la salvaguarda los derechos de las personas con diversidad funcional, han tenido a lo largo de la historia. En tal sentido, se trata de comprender que todos los seres humanos tienen igualdad, respecto al valor de la vida, fundamentado a través de la *dignidad intrínseca*, y que la igualdad respecto a los derechos humanos de las personas se sustenta a través de la *dignidad extrínseca*. Para este caso, y en este sentido, los autores de este modelo sostienen que hoy la sociedad no proporciona estos beneficios a las personas con diversidad funcional (Palacios y Romañach, 2020).

El trabajo continúa y, una de las formas que van a permitir seguir en la lucha por la igualdad, es conseguir que las personas que son “diferentes” tengan los mismos derechos que el resto. En otro aspecto, queda trabajar para que a través de las diversas teorías relacionadas con la *dignidad* y con el apoyo de la *bioética* como herramienta, se consiga sustentar que la *dignidad intrínseca* es el mecanismo que permite que las personas con diversidad funcional sean o no discriminadas por su diversidad funcional.

Concluyendo, la *dignidad extrínseca* se convierte en el punto de partida para garantizar el disfrute de los derechos humanos, producto de la interacción entre las personas a nivel social, aspecto que es abordado en el siguiente apartado.

### **1.2.3 Delimitación del significado de diversidad**

En este apartado se aborda el concepto de diversidad, cuya finalidad es enmarcar a este estudio de investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Se aborda, teniendo en cuenta un enfoque de los centros escolares cuyas prácticas educativas se esfuerzan en alcanzar metas relacionadas con la educación de calidad para todos.

En este sentido, se trata de clarificar el concepto de diversidad, para tal efecto. Se toman como referencia los diversos documentos internacionales que dan cuenta de la evolución que desde el siglo pasado hasta inicios del siglo XXI ha tenido lugar. De igual manera, este proceso evolutivo ha tenido alcance en favor de los derechos de las personas.

Particularmente, los gobiernos de todos los países han participado en el desarrollo de lineamientos aplicables a nivel internacional, buscando en todo momento proteger los derechos fundamentales de las personas. En este contexto, atendiendo a la diversidad, la Declaración Universal de los Derechos humanos (1948) en su art. 2 fracción 1, hace referencia a educar a todos por igual, dejando de lado la raza, el color, género, entre otras características que pueden ser un diferencial en las personas. De esta manera, se sientan las bases para una educación para todos sin exclusiones (Office of the High Commissioner for Human Rights, 1948).

Aproximadamente dos décadas más tarde surge el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Este documento de carácter legislativo contiene principios fundamentales como la justicia, la libertad y la paz, estando fundamentados en la Carta de las Naciones Unidas. Dicho documento se basa en el reconocimiento de la dignidad de las personas, así como también en sus derechos. Se identifica en su artículo 2, fracción 2,

que existe un compromiso de las partes interesadas para garantizar sin discriminación alguna el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de las personas. La condición de las personas tal como raza, color, género, religión, idioma, opiniones políticas, origen social, posición económica, nacimiento o cualquier otra situación o evento que condicione el estado de las personas, no son ningún impedimento para ejercer sus derechos.

Por su parte el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, (ONU, 1983), en su objetivo se refiere a la promoción de acciones que coadyuven a la prevención de discapacidades. Enfatiza en la rehabilitación de las personas con discapacidad de manera equitativa. Así mismo, pugna por el desarrollo en igualdad de oportunidades de la población, cuidando que haya mejoramiento en las condiciones de vida como resultado del ejercicio de las tareas económicas y sociales. Las acciones emprendidas por este programa son aquellas que redundan en beneficios con relación a los siguientes aspectos: en la toma de decisiones, en la rehabilitación, religión, medio ambiente, deporte, ingresos económicos, seguridad social, educación, empleo, actividades recreativas y culturales, así como acciones comunitarias. Este Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) de manera implícita se implica en el proceso de proveer con equidad los beneficios que le asisten a las personas, haciendo referencia a la población de manera general (ONU, 1983).

Particularmente los niños han sido el centro de atención de los organismos internacionales, en el sentido de definir con claridad los cuidados que específicamente requieren. Estas encomiendas se fundamentan en el documento sobre la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), y señala en el artículo 2, fracción 1 que se respetarán sus derechos y se asegurará su aplicación a cada niño. También señala que no será impedimento la religión, la raza, el color, el sexo, el idioma, la opinión política, país de origen, ni el origen étnico en

la consecución de sus aspiraciones (Unicef, 2006). Para la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), tampoco es inconveniente la “posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (p.10).

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la diversidad está asociada a la condición humana, es decir, en función de las características que las personas presenten, se habla de la existencia de alguna discapacidad o mal funcionamiento (Naciones Unidas, 2006). La diversidad humana es resaltada dada la importancia de las personas en la participación en el ámbito social. El interés radica en que las personas gocen de sus derechos humanos, y puedan desarrollar al máximo sus talentos, exploten su creatividad, así como sus aptitudes físicas y mentales, llegando a un desarrollo pleno.

Diferentes autores han subrayado los significados del término diversidad en torno a distintos sentidos y enfoques. Sus aportes enriquecen las posturas de orden internacional, dando matices prácticos al concepto. De esta manera, Ramos Calderón (2012), utiliza el término diversidad para mantener y profundizar en las desigualdades, y siendo la base a través de la cual sostiene que el lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales, con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores. De una manera más sutil, se continúa destacando que la diversidad tiene aspectos favorables y otros no tanto. En este sentido, se muestra la concepción señalada por Ramos Calderón (2012), quien apunta que la diversidad tiene presencia en ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden

llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación.

En este mismo sentido, Abbagnano (1998) asegura que la diversidad, puede tener diferentes significados, se adecúa a las condiciones que prevalezcan y lo que las personas piensan conforme pasa el tiempo. Manifiesta que también influye en este conocimiento de diversidad la edad y la cultura de las personas. Para Abbagnano (1998, p. 351), la diversidad “es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. [Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo]”. Por lo tanto, es todo aquello que se ve alterado, que puede verse diferente, o que no es semejante. En consecuencia, el concepto de diversidad es más genérico que la alteridad, que la diferencia y que la desemejanza, y puede indicar todos o cualquiera de los tres términos.

Esta idea es compartida por Gimeno (1999) y Toboso-Martín (2018), quienes se refieren a la diversidad como la condición de los sujetos de ser desiguales y diferentes unos de otros. En este caso, también refiere que en las sociedades tolerantes y democráticas debe ser respetada. Resalta que tanto la diversidad como la desigualdad son formas normales de manifestación que suceden en los seres humanos. En el día día, en nuestras aulas de clase, podemos observar que las circunstancias del alumnado son diversas en el sentido de las formas en las que se manifiesta la diversidad. Es decir, en algunos casos es más severa y en otros no tanto. El trabajo del profesorado es contribuir a que el resto del alumnado se manifieste a favor de esta diversidad y aprenda a convivir con ella.

Este término también se define en este mismo sentido para de Rendo et al., (1998, p. 5), proponen que “la diversidad se enmarca en la concepción de igualdad y de equidad”. En este sentido, significa que no todo el alumnado llega al centro escolar en igualdad de condiciones. Esta misma idea la comparte Grosso et al. (2019, p. 4) afirmando que “la diversidad es, indudablemente, un elemento enriquecedor y constitutivo de la condición humana”. De lo anterior se percibe la necesidad de trabajar para construir cada vez con mayor intención una cultura inclusiva en los centros escolares.

Adoptando una posición hacia lo natural que puede resultar este concepto, Martínez Domínguez (2011) asegura que el concepto de diversidad se refiere a la gran “la pluralidad en los atributos y las características que pueden exteriorizar las personas, incluso algunos eventos, las propias situaciones de las personas, los objetos, que los hacen ser distintos unos de otros.

En este sentido, véase la tabla No. 2 en la que se han recopilado las concepciones de distintos organismos internacionales y diversos autores, a quienes el concepto de la diversidad les ha sido útil para sustentar las teorías acerca de la atención a la diversidad. Se destaca que la idea central tiene un enfoque en la variedad y la diferencia de las características de las personas. Las diferencias son, en un sentido constructivo, el recurso que el profesorado debe potenciar mediante las prácticas educativas diseñadas para la atención de la diversidad humana (Echeita et al., 2016).

Tabla 2. Conceptos de diversidad

<b>Organismos / autores</b>	<b>Concepción</b>
<b>Declaración Universal de los Derechos humanos (1948)</b>	Educar a todos por igual, dejando de lado la raza, el color, género, entre otras características que pueden ser un diferencial en las personas.
<b>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)</b>	Condición de las personas tal como raza, color, género, religión, idioma, opiniones políticas, origen social, posición económica, nacimiento o cualquier otra situación o evento que condicione el estado de las personas.
<b>Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983)</b>	Proveer con equidad los beneficios que le asisten a las personas, haciendo referencia a la población de manera general.
<b>Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989)</b>	Logro en las aspiraciones sin impedimento de la religión, la raza, el color, el sexo, el idioma, la opinión política, la nacionalidad y, ni el origen étnico.

<b>Organismos / autores</b>	<b>Concepción</b>
<b>Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)</b>	La diversidad como condición humana, en función de las características de las personas existe o no alguna discapacidad.
<b>Para Abbagnano (1998)</b>	La diversidad es igual a alteridad, a la diferencia y a la semejanza, a cualquiera de los tres conceptos.
<b>de Rendo et al. (1998)</b>	Enmarca a la diversidad como la concepción de igualdad y de equidad. En este sentido, significa que no todo el alumnado llega al centro escolar en igualdad de condiciones.
<b>Gimeno Sacristán (2000)</b>	La diversidad es una circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes.
<b>Martínez Domínguez (2011)</b>	Refiere la gran pluralidad en los atributos y las características que pueden exteriorizar las personas.
<b>Ramos Calderón (2012)</b>	Existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación.

<b>Organismos / autores</b>	<b>Concepción</b>
<b>Toboso-Martín (2018)</b>	Necesario reinterpretar a la discapacidad como una forma adicional a la diversidad.
<b>Grosso et al. (2019)</b>	Asegura que la diversidad es la unidad medular más enriquecedora de la condición humana.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, la diversidad implica entonces precisar los conceptos apropiados que permitan usar el concepto de diferencia asociado a la diversidad, siendo esto posible, entonces tendremos beneficios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así lo señalan (Romañach y Lobato, 2005; Toboso-Martín (2018). En consecuencia, los beneficios a obtener también se garantizan mediante las modificaciones a las legislaciones educativas que coadyuven a la creación de sistemas escolares inclusivos, lo cual ayuda a mitigar o erradicar la segregación para dar lugar a una educación cada vez más inclusiva. En este mismo sentido, para Monarca (2018), la diferencia y la semejanza favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciando de esta forma la diversidad del alumnado.

Debido a que los elementos que dan lugar al proceso educativo efectivo tales como curriculum abierto y flexible, profesorado, recursos pedagógicos, entre otros, deberán ajustarse a las diversas necesidades del alumnado como lo afirma Martínez Domínguez (2011).

### **1.3 La diversidad en los centros educativos. Entre la exclusión y la inclusión**

Considero que la diversidad es la forma más propicia para el logro de la enseñanza y el aprendizaje, pues su riqueza radica en la heterogeneidad de sus miembros, respecto a su forma de pensar, sus actitudes, sus aptitudes, entre otros atributos que los hacen ser diferentes unos de otros, y en eso radica precisamente la riqueza de este atributo de los grupos sociales. En este sentido, este apartado pretende exponer que la diversidad es una fuente de conocimiento que permea en los integrantes de cierto grupo escolar, lo cual propicia aprendizaje de todos a todos. Por ello, se hablará también acerca del papel tan importante que desempeña el profesorado, como otro de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dejando notar que el éxito o fracaso de los centros escolares radica en gran medida en las capacidades del profesorado y de la buena gestión escolar que prevalezca en los centros escolares a cargo del equipo directivo.

#### **1.3.1 Exclusión y fracaso**

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la diversidad representada en cualquiera de sus manifestaciones significa un desafío para el gobierno, sistemas escolares, autoridades educativas, profesorado y demás agentes implicados en el proceso. “En dicho proceso una parte fundamental es la sociedad, quien debe establecer las condiciones, aunque sea mínimas de igualdad y justicia social” (Escarbajal-Frutos et al., 2012, p. 2). Sin embargo, el compromiso para la adopción de prácticas educativas encaminadas para la atención a la diversidad, recaen en los centros escolares (Díez Gutiérrez, 2018). En tal sentido, es estrictamente necesario que sean consideradas las diferencias culturales y sociales. De esta

forma se estará abonando para que los niños y niñas conserven su identidad, y la diversidad humana se vea favorecida.

Han pasado ya tres décadas a partir de la promulgación de la educación para todos, acto celebrado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Especial de Salamanca, en Jomtien Tailandia en 1990. A partir de esa fecha el lema de “educación para todos” no ha dejado de ser el ideal que guie para buscar las formas, estrategias y alternativas diversas para propiciar que los centros escolares aspiren a la mejora de sus procesos educativos con un enfoque inclusivo. Esas estrategias determinarían las acciones necesarias para lograr que todo el alumnado reciba un trato igualitario, lo cual es equivalente a impartir educación sin distinciones de ninguna índole. En este caso, las condiciones del alumnado no representan un factor determinante que propicie o impida tener derecho a la educación (Ainscow, 2003).

Sin embargo, el camino por recorrer es largo aún, para lograr que los centros escolares adopten las medidas necesarias y aspiren al título de escuelas inclusivas. En realidad, lograr un proceso inclusivo implementado satisfactoriamente no es tarea fácil, debido a que, de manera parcial, se ponen en marcha acciones de mejora que apoyan y dan significado al proceso inclusivo. En consecuencia, la mejora es permanente. Estas tareas corresponden a los diversos agentes participantes, es decir, a directivos de los centros escolares, al profesorado, al alumnado y sus familias y agentes sociales que se suman a la causa. La coordinación entre ellos debe ser precisa para dar lugar a acuerdos encaminados a mejorar los ejes sustantivos en la educación.

El contexto educativo inclusivo actual es difícil, debido a las transformaciones sociales que se presentan en el día día, lo cual dificulta la gestión oportuna de los cambios en los planes

de capacitación de profesores y profesoras, alineados con la pertinencia social requerida. Estas dificultades representan impacto negativo en las estructuras organizativas de las instituciones escolares y en las capacidades para atender las expectativas socialmente conferidas y, permean en el desempeño académico del profesorado y el aprovechamiento del alumnado (Martínez Domínguez, 2011). En este sentido, el colectivo de alumnos y alumnas está en riesgo latente hacia la exclusión, debido a la falta de eficacia para ejecutar de manera “correcta” las políticas inclusivas que coadyuven para conseguir el éxito académico en los niveles educativos cursados.

La exclusión se deriva de las prácticas educativas implementadas de manera poco apropiada, y no alineadas a las necesidades sociales del momento. En este sentido, la función de las escuelas representa un factor determinante para el fracaso escolar, tal y como lo han tenido a través de la historia. Siguiendo a Martínez Domínguez (2011), afirma que el fracaso escolar representa un indicador importante y suficiente para tomarlo como línea base y determinar que las cifras resultantes, son consecuencia de políticas y prácticas educativas poco efectivas. Desde este enfoque se tienen los siguientes aspectos:

- a) Los resultados finales del desempeño académico: Todos los centros educativos inclusivos aspiran a que el alumnado que ingresa no podría abandonar la escuela, no sin antes haber aprobado el curso escolar del nivel educativo que corresponda, así mismo haber obtenido la graduación correspondiente. Para lo cual es importante tomar en cuenta las cifras escolares que en un momento determinado actúan como indicadores de la mala calidad del desempeño de las escuelas. En otras palabras, las cifras del fracaso escolar son entendidas como una forma de exclusión. Bajo este

contexto, Martínez Domínguez (2011) y Sabando Rojas (2016), afirman que el fracaso escolar es la no aprobación en los tiempos establecidos oficialmente, debido a diversas circunstancias como el rezago, así como repetición de ciclos parciales o totales. En este sentido, el resultado del proceso educativo es responsabilidad de los centros escolares, siendo este uno de los grandes desafíos educativos contemporáneos.

- b) Las perspectivas de la exclusión social y educativa: En realidad, lo que se espera de los centros escolares y más aún si se caracterizan por ser inclusivos, es que los porcentajes en la mala calidad de sus resultados, mejoren. Es decir, el “sello” de inclusión que poseen evita el fracaso en un modelo de enseñanza como el que nos caracteriza actualmente. En realidad, la educación finalmente se convierte en mero simbolismo (Martínez Domínguez, 2011).

Los principios éticos a través de los cuales la educación inclusiva se debería ajustar son de carácter “obligatorio” en tal sentido, no deben dejarse de lado cuando de impartir educación se trata. Esto significa que es compromiso de los centros escolares trabajar por lograr la impartición de educación para todos, sin perjuicio de las condiciones diversas del alumnado.

Cuando se habla de fracaso escolar, Terigi (2009) y Aristimuño (2015) hablan de desgranamiento, de repetición, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de dadas superiores a las establecidas oficialmente para los diversos grados educativos. Se habla también de logros diferenciales y fracaso según género, según sector social, según etnia, entre otros. Así mismo, se refieren diversos factores, como los que se relacionan con el alumnado, el centro y la familia (Lanzat, 2018).

En todas las escuelas del mundo, el fracaso escolar es la forma en la que se fracturan las aspiraciones de las personas “diferentes” y más vulnerables y, en riesgo latente de exclusión, al final o durante el proceso educativo. El resultado como lo afirma (Terigi, 2009) es bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje y repetición de cursos completos o asignaturas. Desde este enfoque, los presupuestos más importantes se describen a continuación:

- De acuerdo con Parrilla et al. (2010) y Lanzat (2018), la exclusión derivada del desempeño académico deficiente es de carácter transversal y multidimensional. Una serie de variables de tipo cultural, económico, social, raza, género, laboral, personal confluyen y se entrelazan. En consecuencia, al alumnado que se encuentra en este caso, no se ha hecho valer sus derechos, lo cual representa una falta a la que los centros escolares deberían responder. (Parrilla et al., 2010).
- El fracaso tiene una dimensión estructural que históricamente se puede relacionar con la marginación y exclusión. Es una situación polivalente y compleja que se relaciona con variables diversas, que las personas menos favorecidas y más vulnerables por sus condiciones de género, capacidad, raza, cultura, religión, entre otras, han sufrido en la sociedad y también en la escuela (Parrilla et al., 2010; Quijada y Martínez, 2020).
- El fracaso es un proceso, lo cual implica que se desarrolla en una secuencia que se podría iniciar en la infancia y acompañar hasta los siguientes niveles de la educación hasta la etapa laboral Lanzat (2018). En este sentido, la vulnerabilidad está latente y afecta en función de distintos factores que en un momento determinado se relacionan y entrelazan dificultando el seguimiento

del alumnado. Encontrar el punto de equilibrio entre los límites de la exclusión y la inclusión se vuelve imposible, siendo este el punto de ruptura en el que el proceso educativo pierde la capacidad de identificar hacia qué lado potenciar los recursos pedagógicos, y reorientar la misión a cumplir (Martínez Domínguez, 2011).

- El fracaso escolar se puede resolver, al ser una situación que de manera parcial se va desarrollando con comportamiento de un proceso, del mismo modo puede ser reconstruible. De hecho, puede ser inevitable y con posibilidades de ser afrontado de manera exitosa. Así lo afirman Terigi (2009) y Lanzat (2018), es necesaria la voluntad de las partes. Por un lado, el alumnado, la escuela, ya que, desde el punto de vista educativo, la psicopedagogía es un recurso que en la era moderna es de gran valía, y por el otro, la voluntad del equipo directivo es fundamental para hacer valer la política inclusiva en un sentido propositivo y, concluyendo la familia. Finalmente, afirma Martínez Domínguez (2011), es una oportunidad de lograr un cambio en el sistema escolar y tratar al alumnado conforme sus derechos le asisten.

El fracaso escolar tiene algunas variantes relacionadas con la exclusión. Este limita el éxito académico futuro (Elizalde y Villegas, 2021), y como señala (Terigi, 2009) se presenta cuando el alumnado ni siquiera han tenido la oportunidad de ingresar a algún centro escolar, en tal caso, se plantea la categorización de barreras que dan lugar y en consecuencia agravan la exclusión:

- Barreras de tipo económico. Se hace referencia a aquellas que, debido a los bajos ingresos de la familia, propician limitaciones en el acceso a la educación para cubrir las necesidades básicas mínimas necesarias.
- Obstáculos de desigualdades, de salud, etnia, género, raza, religión, son motivantes para negar la posibilidad de acceso a los servicios educativos.
- Barreras de tipo material y pedagógico, relacionadas con aspectos como el clima escolar, estrategias pedagógicas, así como las diversas oportunidades para el aprendizaje que ofrecen los centros escolares.
- Barreras técnicas relacionadas con el financiamiento del sistema escolar, fondos insuficientes para promoción de la oferta, así como propuestas técnicas no pertinentes a las necesidades actuales.

#### *Exclusión y fracaso en el centro educativo*

En este apartado se da cuenta de la diversidad de circunstancias que propician resultados poco satisfactorios. Como lo afirma Terigi (2009), los agentes educativos están representados por la estructura organizativa liderada por directores y directoras, en tal sentido, en ellos están fundadas las expectativas de desarrollo académico de los estudiantes y sus familias.

Las circunstancias adversas en la mayoría de los casos por las que transitan los centros escolares, permean en el desarrollo de los procesos educativos, dando lugar a resultados poco satisfactorios, que dan evidencia de la baja calidad de educación que imparten. Dichos resultados difieren de la política educativa de proporcionar educación para todos (UNESCO, 2015).

### *Toma de decisiones*

En este sentido, los intentos por revertir este problema no son imposibles ni tampoco infructuosos, sin embargo, se convierten en obstáculos favorecedores de políticas y normas que de manera no deseada sientan las bases que más tarde regulan el sistema escolar. Por lo tanto, se reduce la posibilidad y la flexibilidad en la toma de decisiones de carácter administrativo y académico. Afirma Cornejo et al. (2014) que es así como nacen las barreras para la inclusión, cuyo fin es hacer evidentes los factores y los obstáculos del contexto educativo, que dificultan, limitan y trasgreden el acceso a la educación, complican el desarrollo durante la permanencia y, por ende, afectan significativamente el egreso. En este sentido, las barreras para el aprendizaje hacen su aparición entre el alumnado y el resto de los elementos escolares, tal es el caso del profesorado y demás implicados, las políticas educativas, la cultura y políticas y económicas.

### *Formación limitada del profesorado*

De manera poco alentadora, nos damos cuenta, por un lado, de las causas que propician resultados poco favorables, y por el otro, de los bajos índices de egreso y, de los altos índices de reprobación, en suma, el problema se llama fracaso escolar (Aristimuño, 2015). Al respecto, Santos (2010) manifiesta que el profesorado que colabora en los centros escolares con atención a la diversidad, en realidad tiene una formación limitada, no coordinada y sin continuidad, es teórica y reducida en su aplicación práctica y, de bajo impacto formativo. En consecuencia, su preparación para el desarrollo de currículos interculturales es muy restringida. De igual manera, tienen impacto negativo en las metas de los centros escolares que imparten educación inclusiva, toda vez que, al no recibir la

capacitación apropiada, consideran como una carga de trabajo lo que implica atender a las necesidades educativas especiales del alumnado (Sevilla Santo, 2018).

Por lo tanto, es necesario generar el compromiso es participar de manera activa en la mejora de la calidad de la enseñanza a través de una educación inclusiva más eficaz. Al respecto Aristimuño (2015) afirma que una medida para mejorar, es con acciones encaminadas a mitigar el abandono escolar prematuro, i) con atención personalizada de ser posible para quienes tienen las últimas oportunidades de permanecer en escuela. En este caso son los repetidores y alumnado con lengua materna diferente a la que se imparte en clases; ii) acciones para abatir las inasistencias y el bajo rendimiento, en este caso, esta acción representa el mayor porcentaje de atención, iii) acciones por hacer; y, iiiii) las de carácter complementario, tales como oportunidades adicionales, para hacer valer los derechos de las personas a una educación para todos. En este mismo sentido, la falta de capacitación como lo afirman (Moriña y Cotán-Fernández, 2017), podría llegar a ser una principal barrera para el proceso inclusivo.

Este recorrido sobre el fracaso escolar, considerado como un motivo de la exclusión escolar, deja grandes lecciones e invita a la reflexión acerca del papel de los centros escolares y de la estructura organizativa de los mismos, con relación a la calidad de la educación que imparten. En el proceso escolar, son varios los agentes participantes, entre ellos se encuentran el alumnado, cuya responsabilidad en el fracaso o el éxito escolar es compartida con el equipo directivo, mismos que a su vez son parte de un sistema educativo en particular y de la sociedad de la que forman parte. Esta última reclama educación justa, inclusiva y democrática (Aristimuño, 2015).

La diversidad de la forma en que se manifieste representa para los centros escolares un gran desafío, que consiste en proporcionar educación de calidad, traducida en números, significa que todo el alumnado que ingresa sea quien concluya los niveles educativos satisfactoriamente (Escarbajal-Frutos et al., 2012).

Por consiguiente, corresponde a los centros escolares el desarrollo de las estrategias organizativas que permitan la implementación de las propuestas correspondientes para aportar al crecimiento de derechos, justicia y democracia. Considerando que las escuelas son los espacios para la formación de ciudadanos que en un futuro próximo tendrán la oportunidad y la responsabilidad social de interactuar con sus semejantes, de una forma responsable cuidando los beneficios propios y del colectivo.

Es necesario resaltar aquellos obstáculos que limitan el progreso educativo, para lo cual en este apartado se abordarán aquellos acontecimientos que en determinado momento propician u obstruyen el pre ingreso, ingreso, durante y al egreso del alumnado.

A continuación, se exponen los principales obstáculos identificados a través de la revisión de las investigaciones. Moriña y Cotán-Fernández (2017) afirman que el *profesorado* es la principal barrera para la inclusión. Así lo refiere el alumnado que tiene la posibilidad de interactuar de manera directa con el profesorado. También se han identificado actitudes negativas que no favorecen al proceso educativo incluyente, a destacar: 1) no proporcionan materiales apropiados a su diversidad funcional, 2) no proporcionan los materiales por adelantado, 3) no proporcionan el tiempo adicional necesario para la presentación de las pruebas, 4) no modifican las prácticas para hacerlas accesibles para la diversidad funcional

que presenta el alumnado, 5) tienen desconocimiento de la diversidad funcional que presenta el alumnado y, 6) falta de empatía.

Respecto a las dificultades que enfrentan el profesorado, presentan sensaciones de ansiedad o frustración, pues implica hacer dos planeaciones diferentes para un mismo currículo. Esto en la práctica implica mayor estrés para integrar los grupos y lograr un buen desempeño. Además, “hay aún algunos docentes que creen que la inclusión de estudiantes con discapacidad va en detrimento de la educación de aquellos sin discapacidad” (De la Cruz, 2020, pág. 6). En cierta forma el profesorado enfrenta dificultades para coordinarse, pues también interactuar con el equipo de profesores de educación especial que acuden a las escuelas para dar apoyo personalizado lo cual se suma con las carencias operativas del centro educativo.

#### *Barreras curriculares*

Las *barreras curriculares* también se destacan como uno de los principales obstáculos en el desarrollo de los procesos inclusivos. Así lo resaltan Moriña y Cotán-Fernández (2017). Esta situación podría mejorar con los ajustes razonables necesarios, por ejemplo, en las metodologías de enseñanza, en los recursos didácticos que faciliten el acceso a los contenidos y, la modificación en los tiempos para la ejecución de las pruebas. Estas acciones requieren de la formación y empatías imprescindibles. En el aula el profesor es la única vía para gestionar las necesidades que requiere la enseñanza y mejorar así las experiencias de aprendizaje del alumnado.

#### *Políticas educativas*

Las *políticas educativas* de los centros escolares son poco favorecedoras del proceso inclusivo, en este sentido, me refiero a las evaluaciones psicopedagógicas, que son utilizadas por los centros escolares como herramientas excluyentes para mantener al alumnado fuera del aprendizaje y de toda participación, así lo afirma Echeita y Calderón (2014). En otras palabras, terminan por legitimar dictámenes escolares cuya finalidad intrínseca es segregar al alumnado de las escuelas ordinarias.

#### *Acoso escolar*

El *acoso escolar* es una agravante que impacta negativamente en el proceso inclusivo, autores como Sapon-Shevin (2013), refieren que las áreas menos vigiladas como los sanitarios, cafeterías, el transporte colectivo y los pasillos son los lugares donde más se dan las prácticas acosadoras. Sumando a esta forma de acoso físico, se encuentra el acoso cibernético, prácticamente para los centros escolares es completamente desapercibido el ejercicio de esta práctica que trae consigo graves consecuencias. Los mensajes de texto, correos electrónicos, las redes sociales y páginas Web son los medios favoritos de esta forma de delinquir. Esta es una manera prácticamente anónima, no es posible saber quien o quienes son la parte que atormenta a la víctima. Los profesores o autoridades escolares tienen poca participación, sin embargo, si los problemas en el ambiente escolar no son atendidos con responsabilidad y seriedad, la inclusión será uno más de los intentos fallidos en este gran compromiso social (Sapon-Shevin, 2013) y (Asencio et al., 2017). Las acciones inclusivas llevadas a cabo al interior de los centros escolares deben permear a toda la comunidad escolar. Están incluidos el profesorado, alumnado, personal administrativo, directivos, padres y madres de familia, principalmente y, en este sentido, todo el compromiso es grupal y el trabajo es colaborativo.

### *Recursos económicos*

El *recurso económico* es una barrera de carácter primordial para crear las condiciones en las que el alumnado pueda ejercer su derecho a la educación, esta situación es preponderante en muchos países de América y el Caribe, (Blanco Guijarro, 2011).

### *Pobreza*

La *pobreza* es el principal obstáculo para el acceso a la educación de la primera infancia, es el caso de América Latina y el Caribe, además del bajo nivel educativo de los padres, el lugar de residencia distante de los centros educativos y los altos costos de los servicios. En contra parte, la cobertura se concentra en los niveles o estratos socioeconómicos medio y alto, como lo afirma Blanco Guijarro (2011), están ubicados en las zonas urbanas, en consecuencia, la marginación se presenta en las zonas rurales.

Finalmente, se recomienda una forma viable para que todo el alumnado tenga participación y también tenga la oportunidad de experimentar la equidad social, es reformar los programas escolares, (Sapon-Shevin, 2013).

Como se ha visto, en este apartado se han puesto a la vista las diversas maneras de propiciar las desigualdades a nivel escolar, y que por supuesto, están en detrimento de la educación para todos. Sin embargo, en el siguiente apartado tendremos la oportunidad de conocer las políticas que coadyuvan a mejorar los sistemas educativos y, en consecuencia, mejora en el acceso a la educación.

En cuanto a la responsabilidad del profesorado en el proceso educativo inclusivo, de acuerdo a Moriña y Carballo (2018), se destacan barreras importantes relacionadas con las

inadecuadas actitudes, falta de información, así como de la formación para dar atención satisfactoria a las necesidades educativas del alumnado. Se resalta también la falta de empatía debido a que no hay disposición para realizar las adecuaciones curriculares, por mencionar las relacionadas con la evaluación. Lo cual deja evidencia que son necesarias políticas educativas que hagan valer los derechos de todos y todas a la educación, en todo caso, se tendría gran ventaja para “asegurar la permanencia y el éxito académico” (Aguilar et al., 2019, p. 3). Por lo tanto, es necesario poner en marcha acciones que coadyuven a mitigar las barreras que hasta ahora presenta el profesorado en relación a la falta de formación en el tema de diversidad funcional, así como en la mejora de las prácticas educativas inclusivas, y orientar más la pedagogía hacia la educación de calidad (Moriña y Carballo, 2018).

### **1.3.2 Hacia la inclusión en educación. Aportes diversos**

Tras los previos de normalización, integración escolar y necesidades educativas especiales, se alza la idea de la inclusión. A continuación, se describen algunos términos que pueden aportar mayores referencias para la comprensión del concepto de inclusión educativa.

*Normalización.* Este concepto nace en los países escandinavos, a mediados del siglo XX, por la década de los años 50, a través de N. Bank-Mikkelsen. Al respecto, Rubio-Jurado (2009) lo define como la oportunidad que tienen los deficientes mentales para vivir una vida normal tanto como les sea posible. En este sentido, desde desde este mismo enfoque, se asegura que todas las personas con deficiencia mental tengan acceso a una vida cuyos derechos, oportunidades y responsabilidades sean lo más parecido a la del resto de las personas. Según Rubio-Jurado (2009), el nórdico W. Wolfensberger retoma este concepto de normalización dándole un enfoque a más dirigido a la educación:

Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.).

En esta formulación del concepto de normalización, el sujeto con diversidad funcional es quién realiza los trabajos necesarios para tener acceso a los beneficios que los centros escolares pongan a disposición, pero también se empieza a vislumbrar la necesidad de que los medios/beneficios se acerquen a los sujetos.

En educación, la normalización significa hacer el máximo uso del sistema escolar regular con un recurso mínimo de instalaciones separadas. Por lo tanto, se puede argumentar que la normalización dio lugar al concepto de integración. Sin embargo, la normalización no reconoció la existencia de una amplia gama de diferencias individuales en la sociedad y "la diversidad de oportunidades educativas, vocacionales y de otro tipo que están disponibles para las personas en el mundo adulto" (Jenkinson, 2012, p.12). También debemos cuestionar quién y qué es 'normal', así como el valor de los programas que aseguran la conformidad con alguna norma predeterminada de comportamiento. Bajo la normalización, la individualidad de las personas parece pasarse por alto.

El concepto del *principio de integración*. La base teórica-filosófica de la integración como principio es la normalización, dichos principios han sido estudiados con un enfoque para el

beneficio de las personas con características de necesidades especiales. Rubio-Jurado (2009) y Perabá (2019) se refieren a la integración desde su perspectiva muy personal, como el hecho de incorporar a alguien que ya ha adquirido un derecho a formar parte de un grupo. El grupo en cuestión puede ser de alumnos y alumnas, cuyas características como la edad son afines. Este principio está basado en la legitimidad de los derechos, obligaciones e igualdad de las personas (Perabá, 2019). Resaltando las necesidades especiales a las que el entorno responde mediante las adecuaciones de los medios que correspondan. En este sentido, la integración tiene como propósito social crear una sociedad para todos y todas (Rubio-Jurado, 2009). En tal sociedad cada uno de sus integrantes tiene un rol que desempeñar, y su actuar debe estar sustentado en el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales. También el respeto a la diversidad, en los aspectos de la cultural, la religión, la justicia social, y en las necesidades especiales de los sectores más desprotegidos (Ainscow y Miles, 2008). Este principio de integración sienta las bases con relación a la necesidad de acercar el entorno al sujeto, en tal sentido, un acercamiento escolar sería la práctica de adaptaciones curriculares. (Ainscow y Miles, 2008).

*Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. Ha sido definido por distintos autores, en diversos momentos y espacios, sin embargo, de manera general coinciden en determinados aspectos, como las capacidades de las personas, sus dificultades para el aprendizaje, entre otros, de los cuales se da cuenta a continuación:

Respecto a la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las NEE, hace referencia a todos los niños y jóvenes, cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje (UNESCO y Naciones Unidas, 1994). Al respecto, afirma Vilorio (2016) que el concepto de NEE, ha sido designado para vincular la Educación Especial con la atención a

las NEE, es decir, se puede definir como las carencias que tienen las personas que les impiden desarrollar determinadas tareas como cualquier otra.

Para García (2013) el término NEE se refiere a aquel alumnado que requiere una o varias de las siguientes ayudas a lo largo de su escolaridad:

- ✓ Dotación de medios especiales de acceso al curriculum
- ✓ Provisión de un currículo especial o modificado
- ✓ Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Al este respecto, los apoyos que el alumnado recibe se refieren, de una parte, a los recursos didácticos que soportan el proceso de aprendizaje del alumnado en esta condición. De otra parte, a la flexibilidad del currículo para abordar los contenidos sin perder de vista que los objetivos de aprendizaje conserven el nivel de conocimientos óptimo aceptables por el programa educativo. Al respecto, Slee (2012) refiere que son utilizados para protegerse de la segregación, o en su caso, de la prohibición o bien del ingreso de alumnado con alguna discapacidad.

Finalmente, para Pumisacho (2016), las necesidades educativas especiales son definidas como los apoyos que consisten en adaptaciones que pueden ser respecto al aprendizaje, de comunicación o bien de movilidad, dichas adaptaciones son temporales o permanentes que les permitan el acceso a servicios educativos de calidad acordes a las condiciones que prevalezcan en el alumnado.

En este sentido, el concepto de NEE hace énfasis en las escuelas para todos y que incluyan a todos, así como en las estrategias de enseñanza que sean diseñadas con base en las diferencias de cada uno. Asimismo, los autores hacen énfasis en el aprendizaje, flexibilidad del currículo, así como en los recursos didácticos necesarios para aprendizajes significativos. Finalmente, resaltan también los aspectos socioemocionales como necesarios para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*El principio de inclusión.* De acuerdo a la Real Academia Española (2021), se refiere a incluir, es la acción y efecto de incluir. Hacer parte. Figurar entre otros, lo mismo que pertenecer juntamente con otros.

A este respecto, (Booth et al., 2000) señalan que la inclusión va un paso delante de tan solo velar por el acceso a las escuelas regulares de los niños y niñas con diversidad funcional. También se ocupa en reducir y/o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado a la libre intervención en todas las actividades que se desarrollan en el aula. Una de las barreras que limitan este aprendizaje es porque no se tienen en cuenta sus diferencias, pudiendo deberse a que dichas diferencias provienen de diversos grupos sociales, cuyas, creencias, valores, normas y comportamientos, que regularmente no forman parte de la cultura escolar. Este hecho podría limitar sus posibilidades de participación con sus pares y, en consecuencia, encausarlos a la exclusión (de Rendo et al., 1998; Vilorio, 2016).

#### *Aportes diversos al concepto de educación inclusiva*

La Agenda 2030 se comprende como un plan que tiene la finalidad de favorecer a las personas y a la prosperidad de todo el planeta. De manera particular, busca el fortalecimiento de la paz

universal. Para lo cual, los mandatorios de todo el orbe, se han comprometido para apoyar las acciones a favor del Desarrollo Sostenible. Véase la tabla No. 3 que contiene los objetivos de desarrollo sostenible a través de los cuales se pretenden cumplir los objetivos de la agenda 2030.

Tabla 3. Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible

Objetivo	Definición
1	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el orbe
2	Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible
3	Garantizar una vida sana y promover el bienestar de toda la población de todas las edades
4	<b>Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos</b>
5	Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas
6	Garantizar la disponibilidad y la gestión sostenible del agua y el saneamiento para todos

<b>Objetivo</b>	<b>Definición</b>
7	Garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todos
8	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos
9	Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación
10	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos
12	Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles
13	Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos
14	Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
15	Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad

Objetivo	Definición
16	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas
17	Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible

Adaptado de: Naciones Unidas (2016).

En lo que respecta a esta investigación, se hace énfasis en el OD4 relacionado con el hecho de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2016, p. 16). En este sentido, de acuerdo a Arnaiz et al. (2017), la Agenda 2030 tiene gran interés en la educación inclusiva como uno de sus principales objetivos a cumplir para la consecución del desarrollo sostenible en todo el orbe.

Como ya se ha señalado, esta declaración ha puesto precedentes importantes a nivel internacional respecto a la educación inclusiva, dejando evidente que la educación es un derecho universal del cual todos los niños con o sin necesidades educativas especiales, forman parte del alcance de dicha iniciativa (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016).

En el marco de estas iniciativas, en los centros escolares europeos y de Latinoamérica, principalmente, se habla de procesos inclusivos considerados como el recurso que ayuda al alumnado con diversidad funcional a integrarse con el resto de sus compañeros (Abellán, 2017). Indistintamente de los medios utilizados por los gobiernos para poner en marcha las declaraciones del derecho a la educación, éstas han tenido un impacto positivo en la incorporación del alumnado más vulnerable a los centros escolares ordinarios. De acuerdo con Abellán (2017), algunos de los beneficios de la declaratoria son la tendencia a la baja de la discriminación, mejorar el rendimiento académico y, propiciar que la exclusión cada vez se practique en menor proporción, rompiendo así con las desigualdades.

Los avances en las diversas iniciativas para la educación no diferenciada han generado cambios en el rumbo de los centros escolares, respecto a la educación que se oferta. Entre ellos, se destaca la igualdad y equidad en el derecho a la educación, cambios en la infraestructura para el alumnado con diversidad funcional, acciones para mitigar el impacto de la discriminación a grupos vulnerables, mayor cobertura en plazas para todos los aspirantes, entre otros (Abellán, 2017). Sin embargo, pese a los avances obtenidos en cada país, la forma de implementar los procesos educativos inclusivos tiene sus propias particularidades. Es decir, la concepción de educación inclusiva difiere en la forma de interpretarla e implementarla (Dussan, 2011). Incluso, hasta ha llegado a parecer un término confuso, ya que se piensa que la inclusión es como una forma de proporcionar atención al alumnado con diversidad funcional, asimismo, la otra concepción en un sentido más amplio, se entiende como la forma de dar atención a la diversidad del alumnado (Abellán, 2017) y (Echeita y Ainscow, 2011).

Con estos planteamientos a favor de los grupos más vulnerables entre los que se encuentran el alumnado con diversidad funcional, se ha expuesto que la educación inclusiva es la aspiración de los centros educativos. En este sentido, Escarbajal-Frutos et al. (2012) manifiesta que es un proceso antiguo e interminable, pero que requiere de permanencia y constancia en su consecución.

La población estudiantil con diversidad funcional enfrenta dificultades adicionales que pueden convertirse en barreras tanto en el contexto escolar, familiar y social en que vive y que no permiten que respondan a sus necesidades educativas especiales y por consecuencia, obstaculizan su inserción productiva a la sociedad. Por ello, la diversidad funcional debe ser tratada desde la dignidad humana (Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 2006; Palacios y Romañach, 2020), haciendo que ésta sustente las prácticas educativas que el profesorado, alumnado y familia deben proveer a este colectivo. Para ello, no sólo se requiere resolver el tema de inclusión, la no exclusión ni discriminación, sino también considerar servicios, recursos humanos y técnicos, conocimientos para mejorar la organización escolar, y apoyos especializados para favorecer el aprendizaje de este alumnado. De igual manera, como lo refiere Echeita et al. (2016), es necesario que abunden las oportunidades para que el alumnado tenga interacción con sus pares, y les permita trabajar en equipos, en parejas, dialogar para el logro del intercambio de ideas con todo el alumnado existente en el aula.

Por lo tanto, no es un asunto trivial que puede resolverse de manera inmediata refiere que no es un proyecto para llevarse a cabo en un grupo en particular de niños y niñas, sino que es

algo que debemos hacer, pero para cada uno de nosotros mismos. En ese sentido, Slee (2012) expone:

la educación inclusiva nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos. A partir de ahí, siguen cuestiones técnicas sobre la investigación, los recursos, el currículum, la pedagogía, la evaluación y las ecologías de la escuela y el desarrollo humano, (p. 26).

Por tanto, aunque profundicemos en el tema ¿Qué es la educación inclusiva?, no es posible encontrar una respuesta que podamos adoptar como postura única. Lo que si conviene hacer es aportar las distintas propuestas posibles para aclarar en la medida de las posibilidades, y tener un acercamiento a su significado. Al respecto se han tenido diversas iniciativas, y se reconocen todos los esfuerzos que se han hecho en muchos países. A pesar de ello, la contraparte, me refiero a la segregación, aún persiste. Circunstancia que según el Informe mundial sobre la discapacidad (OMS-Banco Mundial, 2011) es resultado de los programas educativos poco efectivos. Lo cual significa que la educación inclusiva es parte de las políticas complejas difícil de implementarse. Esto ocasiona que la interpretación que los países han de darle, tiene significados distintos en los distintos sistemas educativos (Herrero, 2015).

La educación inclusiva es una meta que todo sistema educativo desea para su propio centro escolar, en el que todo el alumnado, sin importar las restricciones y limitaciones, tengan las mismas oportunidades respecto a equidad, a una educación de calidad, que posibilite un desarrollo pleno en su persona. En esta misma idea, Echeita (2017) y Duck (2008) refieren

que la educación inclusiva está determinada por los elementos siguientes: calidad con igualdad y oportunidades. Esto representa un mayor compromiso de los centros escolares con el alumnado con alguna diversidad funcional. En caso contrario, está latente la segregación y marginación y, por consecuencia, el riesgo de fracasar académicamente. Por lo tanto, resulta necesario que la equidad y la igualdad de condiciones y oportunidades sean el elemento que favorezca el proceso inclusivo y, por ende, la calidad de educación recibida sea satisfactoria (Echeita, 2017).

### **1.3.3 Enseñar en la diversidad desde una perspectiva inclusiva**

Enseñar en la diversidad implica dar respuesta a las necesidades de un grupo heterogéneo de alumnos y alumnas, lo cual representa un gran reto en términos del diseño de la política educativa en general, pero específicamente en lo relacionado con la formación docente, cuya finalidad es contribuir a la generación del cambio en las culturas escolares (Grosso et al., 2019; Muntaner, 2017). Esto es equivalente al logro en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas (Escarbajal-Frutos et al., 2012).

Los grupos de alumnado en las aulas tienen la característica de ser diversos. Por ejemplo, en su nivel socioeconómico, sus diversas experiencias, sus aptitudes, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades, su cultura, su género, su edad, sus expectativas, entre otros (Moreno Rueda, 2014). Por lo tanto, enseñar en la diversidad implica el conocimiento previo de las características del alumnado, no solo de saberes y conocimientos, sino también de edades, ya que son condicionantes para un proceso de enseñanza y aprendizaje que permita su participación (Castedo et al., 2021; Lerner, 2007).

Este desafío está a cargo de los principales implicados en el proceso educativo, a decir del equipo directivo, del profesorado, del propio alumnado y de las familias. En este sentido, las políticas educativas orientan los recursos financieros, para el beneficio del alumnado y lo relacionado con la formación continua y permanente del profesorado. Se resalta como elemento o recurso vital del proceso inclusivo, sumando las actitudes positivas del equipo docente (Moliner, 2008; Rubilar y Araya, 2017). En este sentido, los equipos directivos deben estar comprometidos para ejercer un liderazgo dedicado a la consecución de la calidad de la educación. Al respecto, Rubilar y Araya (2017, p. 1) afirman:

Los directivos tienen la posibilidad de incidir positivamente en los resultados de aprendizaje dado que cumplen tareas cruciales e indelegables en materia de la construcción colectiva: visión del futuro institucional; desarrollo profesional-individual y colectivo-de los profesores.

No obstante, dar respuesta a la diversidad del alumnado en las aulas también es responsabilidad fundamental del profesorado (Moriña y Cotán-Fernández, 2017). En este caso, los contenidos del currículo son parte fundamental del proceso.

Entonces ¿qué implica enseñar en la diversidad? ¿cuáles son los recursos que se requieren?, Las respuestas a estas interrogantes en gran medida corresponden al equipo directivo. De acuerdo con Moliner (2008) y Rubilar y Araya (2017), se requieren recursos vitales, tal como las políticas educativas desarrolladas a favor de la inclusión, privilegiando el liderazgo que subyace a los procesos educativos inclusivos.

Para ello, la formación de los recursos humanos, como señalan Booth et al. (2000), es resultado del liderazgo administrativo que ejerce el equipo directivo, representando un reto

permanente para los centros escolares. Si bien es cierto que, en el rol de profesor, la formación inicial en el tema de educación inclusiva es crucial para el desarrollo de habilidades para la enseñanza y aprendizaje, también es cierto, que la formación en este ámbito debe ser permanente (Moriña y Cotán-Fernández, 2017). En este sentido, abordar la formación continua desde la pedagogía inclusiva es una alternativa que beneficia en todos los sentidos al centro escolar (Sabando Rojas, 2016; Schmalenbach, 2018).

Las capacidades pedagógicas del profesorado deben girar en torno a la puesta en marcha de estrategias flexibles del curriculum, diseñadas para utilizar como recurso las tecnologías de actualidad. La participación de todos y todas en el proceso de enseñanza y aprendizaje es trabajo del profesorado, por lo que sus estrategias didácticas deben ser “innovadoras, basadas en la experiencia y aprendizaje activo de los estudiantes. De igual manera, promueve la participación y el aprendizaje de todos, en un clima de respeto y valoración por la diversidad, estimulando el apoyo mutuo a quienes más lo necesitan (Sabando Rojas, 2016, p. 79). Adicional es el ámbito actitudinal, ya que el profesorado debe tener las habilidades de reflexión y empatía para mayor comprensión de los grupos vulnerables, para trabajar colaborativamente y respetar las diferencias como fuente de riqueza personal. El profesorado debe manifestar el respeto hacia las condiciones del alumnado en el sentido de dar valor a sus capacidades para alcanzar el éxito académico, haciendo uso de recursos como la confianza y la motivación para impulsar la superación de las barreras que podrían entorpecer su desarrollo académico (Sabando Rojas, 2016, p. 79).

Como lo refiere Paz Maldonado (2018, p. 4), “el profesorado debe tomar en cuenta las características particulares de los educandos, y no solo sus dificultades o limitaciones”,

lo cual beneficia en las adecuaciones del currículum, de tal manera que se busquen diversas formas de enseñanza que se orienten a la atención de sus necesidades educativas especiales.

Para llevar a cabo estas tareas, no perder de vista que la diversidad es una forma de expresión de las culturas y que ha estado presente en los diversos ámbitos, de hecho, cada vez es más evidente, en este sentido Santos (2010, p. 2) afirma que “ahora sé es más consciente de ella”.

Por lo tanto, el fortalecimiento de las competencias docentes de acuerdo a la UNESCO (2008), Ainscow (2019) y Ramírez et al. (2019) implica el replanteamiento desde un enfoque de escuela inclusiva, gestionando la mejora de la infraestructura de los centros escolares, recursos didácticos, clima laboral, mejora en las relaciones interpersonales del equipo directivo docente, alumnado, familia y demás agentes que participan en el proceso educativo.

Como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumnado juega un rol muy importante, siendo el centro de la atención de las metas educativas de todo centro escolar y, al respecto de estos últimos, la UNESCO (2008) y Ramírez et al., (2019) afirman que corresponde dotar a las aulas de las condiciones suficientes que ayuden al alumnado al cumplimiento de la tan anhelada transformación de ideas y les permitan superen metas y expectativas personales, profesionales y familiares. En este sentido, López y Guerrero (2013) refieren que:

“... existe el camino del aprendizaje con un enfoque constructivista, que fomenta la formación de habilidades cognitivas en los alumnos, aprender a aprender, aprender a hacer, trabajar en equipo, y que le permiten la construcción de conocimientos más próximos a su contexto”, (p. 2).

Por otro lado, Schmalenbach (2018) también apunta la responsabilidad del profesorado para que el alumnado se comprometa en su rol de protagonista del aprendizaje, tomando roles activos y responsables que le permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales, compartir con sus pares; en fin, aprender del resto del alumnado, entre otros beneficios del trabajo cooperativo y colaborativo. En este sentido, para Da Dalt (2016), el aprendizaje cooperativo (AC) se ha considerado que propicia mejora en el autoconcepto, un impacto positivo en la pertenencia al grupo, mejora los aspectos del trabajo realizado. En consecuencia, mejora el rendimiento escolar. Dicho rendimiento puede ser superado si las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de los recursos de apoyo para la implementación de estrategias de AC, en particular, con el alumnado con alguna diversidad funcional, fortaleciendo así el aprendizaje del alumnado.

Finalmente, la familia del alumnado también desempeña un rol importante en el proceso educativo, ya que desde su propio ámbito lleva a cabo acciones tendientes a la formación de hijos e hijas. Los hábitos se aprenden desde casa, como lo afirma Moreno Rueda (2014), en alusión a la propuesta de Bourdieu en el concepto de “habitus”, a partir del cual las familias son las responsables de inculcar los hábitos básicos que serán reforzados al interior de los centros escolares. Una vez inserto el alumnado en las actividades académicas, como lo señala Aguilar et al. (2019), este puede ser apoyado por sus familias, siendo parte del círculo de ayuda más cercano del alumnado. La toma de los apuntes, es uno de los apoyos más sobresalientes que recibe el alumnado con diversidad funcional. Dichas ayudas, también son bien valoradas por el profesorado. Lo cual demuestra que la construcción de “relaciones sinérgicas entre escuela, familia y comunidad, como uno de los factores clave para avanzar hacia sistemas y escuelas más inclusivas” (Da Dalt, 2016, p. 5).

#### **1.4 La institución educativa: El corazón de la educación inclusiva**

Este apartado presenta la revisión de investigaciones en relación con cómo se construyen las alianzas en los centros escolares, entre equipo directivo, profesorado, trabajadores sociales, alumnado y las familias. Desde un enfoque holístico, es necesario identificar a los agentes implicados en este modelo de escuela inclusiva. En este sentido, una forma colaborativa de trabajar en la institución educativa es importante para alcanzar una educación inclusiva (Simón y Giné, 2016).

De acuerdo con Moliner (2008) existen una serie de condiciones y circunstancias que permiten a un sistema educativo avanzar hacia la inclusión. Las condiciones políticas que propician el cambio hacia la inclusión son “fuerte apoyo y liderazgo político y administrativo a todos los niveles” (p. 28). De igual manera Escarbajal Frutos et al. (2012) afirma que es necesario avanzar hacia la inclusión considerándolo como un proyecto a largo plazo, en el que es necesario mejorar las condiciones para la participación activa del alumnado, así como impulsar la participación de las familias en el proceso educativo. Desde una perspectiva práctica, Moliner (2008) sugiere establecer hasta 12 condiciones que permiten al sistema educativo avanzar hacia la inclusión: 1) acceso a la instrucción pública; 2) acceso a los fondos públicos; 3) acceso y confidencialidad de los informes; 4) educación colaborativa; 5) evaluación continua; 6) implementación en la enseñanza ordinaria; 7) intervención en casos de difícil manejo; 8) orientación en la adaptación escolar; 9) personal cualificado; 10) revisión de planes para crear programas de transición; 11) modificación de procedimientos de acuerdo al perfil del alumnado y, 12) elaboración de programas individualizados. Estas condiciones deben estar contenidas en la normativa educativa, para que se reflejen en todo el sistema educativo (Moliner, 2008). Por lo tanto, las condiciones que favorecen la

implementación de la inclusión en un centro escolar deben tener el respaldo de procesos diseñados para el logro de metas académicas exitosas, es decir, debe existir la planificación correspondiente que oriente la ejecución o la reoriente de ser necesario. A su vez, los procesos deberán tener el respaldo del equipo directivo, profesorado, y padres y madres de familia.

La calidad de la educación que recibe el alumnado representa la salida de todo un complejo proceso, derivado de la actividad docente, de las tareas propias del alumnado, de la gestión administrativa, de las tareas a cargo de directores y directoras, de padres de familia, entre otros implicados. Afirma Terigi (2009), que tendremos calidad satisfactoria de educación si el alumnado que ingresa es el mismo que egresa, lo cual implica cero repitencias de asignaturas y cursos, no discriminación, no segregación y, no marginación.

En esta ardua labor de educar, es importante resaltar que los centros escolares en general, realizan cambios para hacer frente a las necesidades del alumnado con diversidad funcional. De este modo, las acciones encaminadas a la mejora de dichos centros en el ámbito inclusivo pueden resultar mínimas, limitadas, de bajo impacto y, por ende, aisladas (Cornejo et al., 2014). En este caso, dichas labores se centran más en los ajustes curriculares que en las mejoras que requiere el centro escolar para la atención a la diversidad funcional.

Es un hecho que se vive en un mundo heterogéneo, en el que la “riqueza” es la diversidad. Esta debería ser aprovechada con un enfoque de derechos humanos. Sin embargo, cuando esa diversidad se utiliza para clasificar y distribuir a la población desde una perspectiva jerárquica a partir de la economía, los aspectos sociales, políticos y culturales, están presentes factores de riesgo para la separación de las personas. En este sentido, se vive en una sociedad plural, ventaja o desventaja, dependerá del proyecto democrático de cada país. Así que las

acciones que dan lugar a la segregación y a la exclusión como la raza, la etnia, la religión, el idioma el color, el país de procedencia, por mencionar algunos, no deben ser el puente hacia la exclusión (Martínez Domínguez, 2011).

Señala Rubilar (2005) que la clave para que la institución educativa sea exitosa, es que el equipo directivo trabaje mano a mano con el profesorado, debido a que este último “...decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza.” (p. 20). Es quien debe liderar los equipos de trabajo, en sí, es necesario que dé el primer paso.

Una institución educativa debe ser activa, debe estar en trabajo constante, ya que es un ejercicio que en el día día debe dejar evidencia de las funciones que en el centro escolar se lleven a cabo. De acuerdo a Rubilar (2005) y Escarbajal Frutos et al. (2012), son tareas clave “las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, de supervisión (p. 20). Así mismo, se agregan algunas otras tareas que generen en el centro las oportunidades para que la enseñanza y de aprendizaje sean el eje principal de la atención del directivo.

En conclusión, es importante que el proceso inclusivo se dé en un ambiente de cambios de actitud y gestión de recursos, necesarios para el respaldo de las tareas académicas. De igual manera, como lo refiere Slee (2012), “El primer requisito consiste en establecer nuestros objetivos y aspiraciones” (p. 60).

En este sentido, a continuación, se da cuenta de las tareas que de manera general corresponde a centros escolares llevar a cabo. Véase la tabla No. 4.

Tabla 4. Centros escolares y alumnado con necesidades educativas especiales

<b>Estudios de investigación en relación con los centros escolares</b>	<b>Aspectos relacionados con respecto a las necesidades educativas especiales del alumnado</b>
<b>Aguiar et al. (2020)</b>	Considera la participación familiar en un contexto educativo inclusivo.
<b>Molina (2015)</b>	Agrupación heterogénea para aumentar las expectativas en el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.
<b>Moran et al. (2017)</b>	Busca la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado con problemas de lenguaje.
<b>Lledó (2017)</b>	Erradicar de los centros escolares todo tipo de actividades de exclusión, así como las barreras en el aprendizaje del alumnado.
<b>Moliner (2008)</b>	Garantizar la ejecución del proceso educativo inclusivo para favorecer el aprendizaje del alumnado con NEE.

<b>Estudios de investigación en relación con los centros escolares</b>	<b>Aspectos relacionados con respecto a las necesidades educativas especiales del alumnado</b>
<b>Escarbajal-Frutos et al. (2012)</b>	La inclusión se considera como un proyecto a largo plazo, que mejora las condiciones para la participación del alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

La responsabilidad de las autoridades escolares, en concreto el equipo directivo, los centros escolares, familias y sociedad en general, convergen en un solo punto: educación para todos. De igual manera, el respeto a los derechos humanos de las personas, igualdad y equidad en las condiciones de acceso a la educación, son factores que deben prevalecer de manera permanente.

Para atender el desarrollo del proceso educativo inclusivo, a continuación, se describen los resultados de las investigaciones en relación con las tareas que corresponden a los agentes implicados.

### **1.5 El desarrollo de los centros escolares inclusivos**

La globalización como un fenómeno que exige cambios en las esferas política, económica y social, permea en la educación de una forma tal que exige cambios en el desarrollo académico para lograr una sociedad con pertinencia a las necesidades actuales. Lo anterior deja evidencia de la complejidad del proceso educativo inclusivo. Por lo mismo, se destaca la

relevancia de los centros escolares que imparten educación inclusiva. En este sentido Cano (2006) y Escarbajal Frutos et al. (2012) refieren que se requiere disponer de la participación del equipo directivo, colaboración entre el profesorado, trabajadores sociales, alumnado y las familias de manera que, todos participan bajo los principios de trabajo en equipo y comprometidos con el propósito de la inclusión.

En este contexto de la complejidad en la administración educativa inclusiva, las estrategias deben cumplir los siguientes principios, de colaboración, enseñanza cooperativa, resolución de problemas, agrupaciones heterogéneas y enseñanza eficaz. El trabajo colaborativo es crucial para que los cambios que el contexto demande no causen estrés al profesorado, al alumnado regular, y al alumnado con diversidad funcional. En este sentido, la capacidad del profesorado es crucial.

Para ello se sugiere socializar los siguientes aspectos: i) compartir expectativas; ii) definir temas de interés grupal, iii) identificar intereses comunes, iv) proponer alternativas ante situaciones complejas y, v) desarrollar estándares de evaluación. Dichos cambios son de tal relevancia que generan dilemas a los sistemas educativos. En tal sentido, Santos (2010), afirma que la asunción exitosa de tales retos, complejos en su estructura y en su aplicación en las necesidades reales, se planean estratégicamente para permear positivamente en los resultados del proceso educativo.

Se requiere una educación capaz de conseguir esa conexión con las personas, cuyo propósito sea avanzar hacia una humanidad en la que todos y todas se sepan y sientan apreciados como ciudadanos. De acuerdo con Marcelo (1992), las demandas sociales exigen impartir educación para todos capaz de formar personas críticas, justas,

autónomas, con capacidad para decidir por sí mismas y evitar ser víctimas de la actividad económica originada por la globalización. En este mismo sentido, también para Arroyo (2013), la educación es para todos y todas, y que las necesidades educativas del alumnado tengan respuesta en los procesos de educación inclusiva orientados para atender a la diversidad. En tal sentido, Arroyo (2013, p. 13), afirma que las medidas tomadas para la atención a la diversidad, “tienen por objeto responder a las necesidades concretas de cada alumno y alumna y no a colectivos particulares”. Por consiguiente, ante estas demandas sociales, los centros educativos hacen replanteamientos del currículo, de tal manera que pase de ser único a un currículo más plural, como lo sugiere Santos (2010).

La actual problemática social de manera gradual lleva a adquirir progresiva concienciación sobre la diversidad que existe en la sociedad, y que refleja además de las condiciones de religión, sexo, color, raza, género, etnia, origen socioeconómico, aspectos multiculturales, otros como estilos de aprendizaje, intereses personales, etc. En este sentido, resulta de interés reflexionar acerca de la concepción actual de la diversidad, si bien una forma de reflejarse es mediante las diversas características del alumnado, entonces los centros educativos tienen la responsabilidad de dar atención a sus necesidades educativas especiales, con enfoque de educación para todos (EPT), (Sevilla Santo et al., 2018). Al respecto las escuelas diversas y comprensivas, afirma Muntaner (2001), son escuelas más eficaces en la resolución de conflictos, asimismo disponen de los recursos necesarios conscientes de que en lo sucesivo el alumnado pueden necesitar ayuda. Se clasifican como escuelas eficaces, ocupadas en alcanzar el éxito para todos.

Tomar en cuenta lo que implica la diversidad, da lugar para aportar a la teoría de la educación nuevas oportunidades de análisis y reflexión, pero sobre todo de actuación en los aspectos de cómo se pone de manifiesto en sus diversas formas y el impacto que tiene en la sociedad. Se resalta este compromiso para el desarrollo del pluralismo cultural escolar y, sobre todo, en algo que es parte de las aspiraciones de los centros escolares actuales: luchar por la igualdad de oportunidades para todos y todas (UNESCO, 2015). En este sentido, a los centros escolares les corresponde desarrollar las bases para generar sociedades más justas, equitativas, plurales y democráticas para lograr convivencias armónicas. En realidad, la escuela representa este único espacio de confluencia “obligatorio” para los grupos sociales.

Actualmente, la sensibilidad se ha agudizado y puede notarse la diferencia y el tratamiento que los centros escolares dan a este importante aspecto del alumnado. De hecho, los centros escolares son cada vez más heterogéneos, reflejo de nuestra sociedad diversa y dispar. En este contexto, se puede ver al alumnado con una marcada multiplicidad respecto de sus características étnicas, culturales, de religión, de género, de lengua y diversidad funcional variada. Esta fuerte presencia de estos grupos de alumnado representa el reto más importante visto como proyecto escolar complejo en su atención. Al respecto Paz Maldonado (2018, p. 4) refiere que “educar en la diversidad supone una educación con oportunidades y participación para todos”, lo cual implica para el profesorado preparación intensa para atender la diversidad del alumnado.

Para los centros educativos estos tienen en sí el desafío más importante como unidad académica responsable de la educación. El desafío es contener a la discriminación y exclusión, sin importar si las circunstancias del alumnado son personales en las que destacan

el género, raza, color, etnia, entre otros, o bien, derivadas de alguna diversidad funcional. Por tanto, el desarrollo de los centros escolares cuyo modelo es inclusivo, conllevan un gran cambio de profundidad, incluidas las actitudes y prácticas de los agentes educativos. En este sentido, Sierra Cárdenas (2018) considera la cultura institucional, como el hecho de adoptar la educación inclusiva y las comunidades de aprendizaje cuyo centro de atención es el alumnado y su diversidad funcional. La capacidad de acompañamiento para este grupo de alumnado queda del lado de profesores y profesoras, en tal sentido, la preparación técnico-pedagógica, como lo refiere Blanco-Guijarro (2008), será primordial para lograr la impartición al alumnado de una educación de calidad.

### ***Ambiente y cultura escolar***

#### *Liderazgo*

El liderazgo juega un papel muy importante en el proceso inclusivo promovido por el equipo directivo que se caracteriza por aplicar los ideales de inclusión, de democracia y justicia social. Además de la promoción de la inclusión, es necesario defenderla en las escuelas, de velar por lograr sus metas, en la comunidad y más allá de las fronteras de la escuela, como una forma de conseguir de manera amplia la inclusión (Cornejo et al., 2014).

Por lo tanto, la implicación del equipo directivo garantiza que en el centro educativo el proceso educativo sea ejecutado de forma tal que la educación inclusiva favorezca al alumnado con diversidad funcional. En este punto se visualiza el compromiso, apoyo y confianza en la operación de acciones afirmativas a favor de la inclusión. Moliner (2008) sugiere que los equipos directivos favorecen la inclusión si: a) son activos en la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; 2) si apoyan el desarrollo de prácticas educativas

inclusivas dentro de las escuelas y, 3) si apoyan al profesorado en la construcción de conexiones entre la escuela y el entorno del alumnado (familiares). Por último, la autora sugiere que el directivo también requiere incentivar la relación con la comunidad para buscar participación, apoyo y concientización.

#### *Climas escolares que favorecen el proceso inclusivo*

La inclusión escolar es actualmente uno de los grandes retos de los centros escolares (Da Dalt, 2016), y surge como una obligación de los propios centros de proporcionar lo que le corresponde a los niños y niñas, una educación de calidad. De esta manera, se hacen valer los derechos del alumnado. Este es un proceso inclusivo que viene acompañado de grandes cambios para los cuales no siempre estamos preparados. La educación inclusiva desde una perspectiva de justicia social, como lo afirma Sapon-Shevin (2013), tiene implicaciones en cambios de tipo individual, cultural, políticas educativas y, buenas prácticas que generen climas o ambientes escolares propicios para el trabajo colaborativo (Cornejo et al., 2014). Este compromiso se proyecta como un gran desafío para el centro escolar y por ende para nuestra sociedad. Como lo afirma Sapon-Shevin (2013), la educación inclusiva crea climas escolares cálidos y acogedores para todo el alumnado, que invite a todos los implicados del proceso educativo a trabajar en equipo y de manera colaborativa.

Para crear climas escolares adecuados a los procesos educativos inclusivos planeados, es necesario seguir las recomendaciones de Sapon-Shevin (2013). Apunta que son necesarios diversos elementos, los cuales son clave para generar una comunidad cálida que el cambio educativo requiere. Los elementos propuestos son: i) la cooperación prevalece para favorecer el cambio, la competencia es incompatible al cambio requerido; ii) la inclusión a la

comunidad de todos los estudiantes se da de manera natural, intentar ganarse el ingreso no abona para el éxito de este proyecto escolar; iii) las diferencias se valoran y como tal se celebra en las aulas, toda vez que enriquecen a toda la comunidad educativa; iv) la integridad de cada persona se valora, esto es, que la integridad intrínseca sea protegida por la propia persona, lo cual dará lugar a que la integridad extrínseca sea valorada en su conjunto por los demás actores sociales; v) la valentía es necesaria para desafiar los retos y obstáculos que obstruyan el proceso inclusivo, la exclusión no tiene cabida en este ambiente de inclusión; vi) y, buenas relaciones interpersonales de todos los miembros, propician que se sientan seguros en la comunidad escolar (Sapon-Shevin, 2013).

Al respecto, Cornejo et al. (2014), afirma que un proceso exitoso de inclusión escolar, es aquel que incluye elementos como la gestión escolar consistente en la creación de clima organizacional adecuado, disposición de infraestructura que se adapte a las necesidades del alumnado con diversidad funcional, así como material pedagógico suficiente. La gestión de las aulas se considera necesaria para desarrollar un clima participativo y colaborativo. La gestión curricular apoyada en diversos especialistas para el desarrollo de actividades interdisciplinarias y, para el buen desarrollo de las adaptaciones curriculares. La gestión del sistema educativo a nivel macro, respecto a las políticas inclusivas, así como la gestión de los recursos económicos necesarios para el desarrollo de los cambios de nivel infraestructura, imprescindibles y adecuados al proyecto educativo inclusivo.

La generación de culturas donde las diferencias se valoran, conlleva a una serie de acciones para erradicar diferencias de género, religión, color, etnia, o cualquier forma de discriminación, lo cual representa aprendizaje que es valorado por toda la comunidad educativa. Cuando suceden, este tipo de acciones son bien recibidas y aprendidas por el

alumnado que en algún momento han tenido la necesidad de comunicarse, o de aquellos que por su estatura no han tenido acceso a las actividades deportivas, entre muchas otras circunstancias, en este sentido y, en consecuencia, mejoran las condiciones de todo el alumnado (Sapon-Shevin, 2013).

## **Conclusiones**

En este capítulo se presenta información en relación a los derechos humanos de las personas, la cual ha tenido un desarrollo importante con base en las necesidades de las sociedades, que en ese momento han formado parte de la evolución histórica de la educación. La información presentada ha sido recuperada de documentos históricos que desde sus orígenes tienen en común un recurso importante, y me refiero a las personas. Particularmente a los grupos más desfavorecidos. Los documentos utilizados como referencia en este apartado, datan de tiempos remotos, y por la misma razón, tienen un valor histórico muy importante.

Las obras que se han abordado en este capítulo, versan en relación al derecho de las personas, tomando como base la justicia y, en algunos casos, desde un punto de vista moral. Las obras en referencia describen los beneficios ganados de manera individual y colectiva, tomando como base el respeto a los demás. Así mismo, el derecho de las personas se enfoca al cuidado de las familiares y su relación directa con el trabajo que desempeñan. Los términos libertad, equidad e igualdad surgen como componentes que enmarcan los beneficios de las personas. Dichos términos también se vinculan con los derechos individuales, donde la sana convivencia es parte de los derechos para vivir en sociedad.

Al respecto, Zavala y Argüelles (2018), afirman que las grandes civilizaciones en el mundo han sido protagonistas en el cuidado de las personas en sociedad. En este caso, las formas

mediante las cuales cumplieron su cometido, fue a través de las leyes, cuyos contenidos necesariamente versan en un sentido jurídico, con la intención de respetar al otro. El aspecto relacionado con la igualdad de condiciones hace sus primeras apariciones, este logro importante se resalta los avances legislativos, lo cual representa el garante de los derechos de las personas. Algunos documentos históricos que contemplan estos avances son, i) *El libro de los muertos*, ii) *El Código Hammurabi*, iii) *El Código de las Diez Libertades Humanas Esenciales y Controles o Virtudes necesarias para la Vida Buena*, entre otros. Estas obras son la base para la sana convivencia, a través de la defensa de los derechos de las personas, en lo individual y colectivo. Dichos documentos sientan las bases para las legislaciones actuales, cuya misión es mayor ahora, ya que se busca cubrir las necesidades que las sociedades actuales están demandando en términos de derechos humanos. Cabe recordar que un gran paso en este sentido, se dio a través de *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* proclamada en 1948. Este avance ha tenido un gran impacto en el ámbito educativo, el cual ha sido respaldado por el trabajo realizado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se concluye entonces que, mediante este respaldo, las personas a nivel individual y colectivo tienen garantizados sus derechos a la educación. Por lo tanto, la educación pasa a ser un derecho fundamental de todas las personas. Este derecho estará libre de aspectos discriminatorios que impidan el tener acceso a los derechos correspondientes.

Una de las características de los procesos educativos es que son diseñados para alcanzar metas que aspiren a proporcionar educación para todos. En este caso, el concepto de *diversidad* es fundamental para orientar las acciones hacia la educación para todos, lo cual corresponde por derecho. Como referencia entonces, se tiene que el término *diversidad*, de acuerdo a Ramos Calderón (2012), puede suponer aspectos de distinción que conllevan a

distinguir lo que es conveniente y lo que es inconveniente de ser diverso, o que genere aceptación o rechazo, lo que es equivalente a ser reconocido o segregado. En este mismo sentido, el concepto de *diversidad*, varios autores lo abordan desde distintos modelos, de tal manera que el concepto pueda ser ampliamente comprendido. Entre estos modelos se destaca el *modelo de la prescindencia*, el *modelo rehabilitador*, el *modelo social* o de *vida independiente* y el *modelo de la diversidad*. En particular este último, es una propuesta que busca proteger aspectos intrínsecos de las personas, con la finalidad de salvaguardar la parte intangible del ser humano, que es su integridad.

Por lo tanto, los modelos referidos nos transmiten mensajes importantes que son fundamentales para comprender las necesidades educativas del alumnado. También en el rol de profesores, nos permite ser partícipes en la mejora de las condiciones en el aula para el logro del éxito académico del alumnado. Debido a diversas circunstancias, en el salón de clases, encontramos en el alumnado diferentes formas de pensar, actitudes y habilidades, entre otros atributos, que los hacen distintos unos de otros, y en gran parte, en ello radica la riqueza de la diversidad. Esta diversidad como fuente de conocimiento está presente en los miembros de un grupo escolar, lo cual tiene como ventaja que propicia el aprendizaje para todos, a través de la retroalimentación, por ejemplo. En este aprendizaje se destaca el papel crucial del profesorado como otro agente involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del cual, en parte, depende el éxito o el fracaso, la inclusión o la exclusión en el aula. Por lo tanto, el éxito académico tiene gran relación con la dinámica de trabajo en el grupo y de un clima escolar apropiado para el aprendizaje.

Lo anteriormente descrito, tiene relación directa con la forma a través de la cual el profesorado propicia el aprendizaje en el aula, lo cual está relacionado de manera directa con la formación recibida en esta materia.

Al abordar los aprendizajes en el aula es necesario tener antecedentes respecto la evolución que hasta el momento haya tenido la educación inclusiva. En este sentido, merece la pena mencionar algunos de los conceptos que ayudarán a socializar los contenidos en el aula para lograr un mejor rendimiento académico.

Respecto a la *normalización* es entendida como un concepto que hace referencia a “normalizar” los derechos por igual para todas las personas, para que vivan sus diferencias en los mismos términos que lo hacen el resto de las personas. Lo anterior es aplicable en todos los ámbitos, a decir, del ingreso, en la vivienda, en la salud, en las habilidades, las competencias, en el vestido, en los sentimientos, en el estatus, entre otros aspectos.

A su vez, el principio de la *normalización*, da lugar a la *integración*, ya que ambos principios han tenido en cuenta que el beneficio es un derecho para las personas con necesidades especiales. Por lo tanto, este principio tiene como característica principal, buscar la integración de las personas a un grupo determinado, que practiquen el sentido de la pertenencia, que forman parte de los grupos tomando como base la legitimidad de sus derechos, de sus obligaciones e igualdad, respecto de las personas. Se rescata la idea que, a partir de este principio, el entorno debe acercarse a las personas, en este caso, un ejemplo de ello, respecto a la escuela, sería la práctica de adaptaciones al currículum, debido a la necesidad de las diversas formas de aprendizaje del alumnado. En este sentido, las *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* tienen la facultad de cubrir necesidades de

determinado grupo de alumnado, cuyas necesidades de aprendizaje dependen en gran medida de las adaptaciones a las estrategias de aprendizaje que el profesorado ponga en práctica. Haciendo énfasis en que estas necesidades pueden ser cubiertas a través de determinadas formas de ayuda, por ejemplo, dotar al alumnado de medios especiales de acceso al curriculum, mediante las adecuaciones correspondientes. Así mismo, la estructura organizacional del centro y el clima emocional donde tiene lugar la educación, también son parte fundamental de los medios a través de los cuales el alumnado puede satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Por tanto, se concluye que las *necesidades educativas especiales (NEE)* en las escuelas hacen énfasis en beneficios para todos y que incluyen a todos. De igual manera, las estrategias de enseñanza son diseñadas con base en las diferencias de cada uno. En este mismo sentido, pero con alcance en términos de educación para todos, el *principio de inclusión*, busca incluir a todos en las tareas que atañen al proceso educativo. Así que, desde las bases del concepto de *inclusión*, refiere que busca incluir, formar parte de un grupo, de hacer partícipes a las personas a un grupo determinado.

Por lo tanto, la *inclusión*, de una parte, tiene la misión de velar por el acceso del alumnado con diversidad funcional a las escuelas regulares. Y, de otra parte, que las barreras no sean motivo de asistencia a las escuelas, y que tampoco haya limitantes en el aprendizaje ni en la participación en las tareas a desarrollar a nivel de aula. Por lo tanto, la inclusión implica para los centros escolares trabajar por la mejora del rendimiento académico y que la exclusión desaparezca. Para lo cual, las políticas públicas específicas en materia de inclusión, juegan un papel muy importante, ya que propician que los agentes educativos las apliquen tomando como base a los beneficiarios finales, que son el alumnado. En este sentido, las políticas crean el marco idóneo para que el profesorado resuelva en el aula los problemas prácticos y

cotidianos que el proceso educativo requiere. Me refiero a enseñar en la diversidad al alumnado existente, desde una perspectiva inclusiva. Lo cual implica dar respuesta a las necesidades de un grupo diverso de alumnado, lo que representa un gran desafío en el diseño de la política educativa en general, pero específicamente en lo relacionado con la formación docente, cuyo objetivo es participar en la generación de cambios en las culturas escolares. Por lo tanto, la formación de los recursos humanos es resultado del liderazgo administrativo que ejerce el equipo directivo, representando un reto permanente para los centros escolares. De este modo, son necesarias las alianzas en el centro escolar para mejorar el trabajo que se hace en beneficio del alumnado. En este sentido, es necesario un modelo de escuela inclusiva que involucre a profesores, alumnos, familias y trabajadores sociales. El trabajo en equipo en las instituciones educativas es crucial para lograr una educación inclusiva. Así que, el desarrollo de centros escolares inclusivos debe enfocarse en consonancia con los cambios en la esfera política, económica y social. Estos cambios permean en la educación y requieren innovaciones en el desarrollo académico para lograr una sociedad con pertinencia a las necesidades actuales.

Como elementos indispensables para el desarrollo del centro escolar y avanzar hacia mejoras en la calidad de la educación que imparte, están el *ambiente y cultura escolar*, que a su vez se beneficia del buen *liderazgo* que ejerza el equipo directivo y el *clima escolar que favorece el proceso inclusivo*.

El proceso educativo promovido por el equipo directivo, que se caracteriza por aplicar los principios de inclusión, democracia y justicia social, depende en gran parte del liderazgo. Además de fomentar la inclusión, es esencial protegerla en las escuelas y asegurarse de

alcanzar sus objetivos, tanto en la comunidad como fuera de las fronteras de la escuela, como un medio para lograr una inclusión que favorezca a todos.

Para crear climas escolares que sean adecuados a los procesos educativos inclusivos planificados, es necesaria la participación de los diversos agentes educativos. Estos agentes son esenciales para crear una comunidad escolar acogedora que apoye el cambio educativo que apunte para conseguir el éxito académico que ayude al cumplimiento de las metas persigue el centro escolar. En este sentido, los agentes educativos que forman parte de la estructura organizativa que lidera el equipo directivo, son los responsables en dar cumplimiento a las expectativas del desarrollo académico del alumnado y sus familias. Sin embargo, los obstáculos del proceso inclusivo, generalmente están latentes, adquiriendo la forma de circunstancias no favorables que propician resultados poco satisfactorios. En consecuencia, su materialización da evidencia de la baja calidad de educación que imparte en centro, derivada de obstáculos como la mala toma de decisiones, la formación limitada del profesorado, las barreras curriculares, las políticas educativas, el acoso escolar, los recursos económicos insuficientes y la pobreza.

Lo que la historia nos ha dejado respecto a las conceptualizaciones, nos remonta a conceptos iniciales dirigidos a la identificación de las deficiencias y anormalidades de las personas con diversidad funcional. Al paso del tiempo, esos conceptos van al rescate de los atributos y cualidades que son inherentes e inalienables a las personas y, han sido objeto de discriminación y de abuso, por parte de los centros escolares y de las sociedades que han visto transitar a la inclusión. Estas cualidades como la dignidad, sean intrínsecas o extrínsecas, en las últimas investigaciones están siendo rescatadas como lo máspreciado y

de más valor en las personas. El metaanálisis y la metacognición ayudan a las investigaciones pasadas y presentes, con seguridad a reforzar las investigaciones futuras.

Es necesario que seamos lo más objetivos posible, el identificar qué beneficios y desventajas hasta ahora nos han dejado los avances de las investigaciones. En este sentido, queda por abordar los beneficios traducidos a éxitos que han tenido en muchos centros escolares, derivado del gran paso que han dado para mejorar la calidad de la educación que imparten, es decir, aspirar a conformar escuelas extraordinarias (Slee, 2012). Los centros escolares tienen claridad que este es un proceso que requiere de arduo trabajo y que es permanente. En este sentido, comparar y/o contrastar los resultados de investigaciones favorables con las poco favorables, para buscar esas tareas (áreas de oportunidad) que muchos centros escolares y la sociedad hemos dejado de hacer. Sin duda representan el punto de partida para que agentes educativos y la sociedad veamos la gran oportunidad de tener mejores alumnos y alumnas.

Los organismos internacionales a favor de la educación inclusiva, han centrado sus propuestas basadas en el derecho de las personas a recibir educación de calidad, de tal manera que haya cobertura para todo el alumnado solicitante del servicio. Así mismo, promueven que todos haciendo valer sus derechos sean tratados con equidad, igualdad de condiciones y trato justo. Sin embargo, la realidad es distinta, por lo mismo es necesario buscar mejorar en este aspecto. En consecuencia, las organizaciones crean el compromiso con los diversos países firmantes de las declaratorias a favor de la humanidad para reestructurar los sistemas educativos. De esta manera se propicia que los gobiernos creen los ambientes y las condiciones necesarias para dotar los servicios educativos para todos. Sin embargo, hace falta avanzar mediante la investigación en aspectos relacionados con el cambio actitudinal de

todos los involucrados en el proceso educativo. Se requiere también mejorar en el trato recibido hacia el alumnado, un trato digno y equitativo es importante ya que propicia la creación de ambientes idóneos para el aprendizaje en todo el entorno educativo.

Por lo tanto, la educación inclusiva es una meta que los sistemas educativos aspiran para su propio centro escolar, en el que todo el alumnado, sin importar las restricciones y limitaciones, tengan las mismas oportunidades respecto a equidad, igualdad y a una educación de calidad, que posibilite un desarrollo pleno en su persona.

En conclusión, pero no menos importante, la educación inclusiva nos invita a considerar el mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y a elegir nuestro rol en la configuración de ambos mundos.

## **CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **Introducción**

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos por investigaciones realizadas que se enmarcan en el campo de la educación inclusiva. La bibliografía consultada se encontró disponible en medios digitales diversos, es el caso de libros, capítulos de libros, tesis, artículos en formato digital e información publicada en diversos sitios en Internet.

El análisis de los diferentes estudios ha servido para conformar una estructura cuyo contenido lleva a plantear las cuestiones y objetivos de investigación, relacionadas con el proceso de inclusión de alumnado de bachillerato con diversidad funcional. El capítulo se estructura en 7 ejes principales.

En primer lugar, se aborda al alumnado desde un enfoque de las experiencias y prácticas que propician su ingreso, permanencia y egreso en el centro, desde un punto de vista inclusivo, y como el principal artífice del proceso inclusivo, liderado por el equipo directivo y demás agentes participantes en el proceso inclusivo. En segundo término, se aborda el rol que desempeña el equipo directivo, quien asume el líder principal y se encarga de coordinar todos los esfuerzos del resto de los agentes involucrados en el proceso educativo. Seguido del

equipo del profesorado, quienes tienen a su cargo el reto principal, que consiste en proporcionar educación en un entorno inclusivo, para todos. A continuación, se abordan los roles del resto de los agentes que colaboran en el proceso educativo, cuyas tareas son complementarias y sumadas a los demás agentes, propician que la educación sea el medio para conseguir alumnado formado integralmente dispuesto a afrontar retos y conseguir logros a lo largo de la vida. Entre esos agentes educativos se encuentran los trabajadores sociales, los orientadores y los tutores.

Finalmente, se abordan las familias cuya participación es fundamental en el proceso educativo para el desarrollo integral de sus hijos e hijas.

## **2.1 Sobre las prácticas que posibilitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado**

El alumnado como agente implicado en el proceso educativo juega un rol sobresaliente, ya que se considera el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo afirma García-Cuevas y Hernández De La Torre (2016).

### *Inclusión social en el aula, colaboración y cooperación*

La inclusión del alumnado con diversidad funcional en los centros educativos ordinarios, favorece el aprendizaje derivado de la interacción con el resto del alumnado. En este sentido, Martínez Domínguez (2011), aborda la inclusión educativa desde un enfoque de la incorporación de las medidas para dar atención a la diversidad. Por lo tanto, si esas medidas son insuficientes o no se abordan adecuadamente, representan el camino a una inclusión

insuficiente. Así mismo, el alumnado tiene pocas oportunidades de desarrollar sus habilidades y capacidades de aprendizajes grupales y de socializar con sus compañeros.

De acuerdo a Echeita y Ainscow (2011), la aspiración de toda escuela inclusiva es propiciar la inclusión de su alumnado, mediante estrategias pedagógicas que propicien la cooperación, la colaboración, la actividad académica activa, así como cualquier actividad grupal que aporte valor al aprendizaje para todos. Sin embargo, si las actitudes, las acciones negativas hacia toda circunstancia de género, raza, clase social, de etnia, de religión, incluso las aptitudes, de los agentes involucrados en el proceso educativo, no son las idóneas para el trabajo de grupo en un contexto inclusivo, se genera un puente hacia la exclusión.

Para Aristimuño (2015), la exclusión es una consecuencia del fracaso escolar, en ese sentido, está relacionada de manera directa con las aspiraciones de las escuelas contemporáneas, que es llegar a ser escuelas inclusivas. Esta aspiración representa retención de alumnado, incluir a todos en igualdad de condiciones, entre otras acciones, logrando con ello la formación de alumnado con niveles educativos suficientes para desarrollarse profesionalmente. Así mismo, la exclusión también se beneficia de las disparidades que suceden en los centros escolares, con relación a la discriminación por motivos de género, de vivir en zonas alejadas de las grandes ciudades, por el trabajo de las personas en edades escolares, por pertenecer a zonas indígenas, por la diversidad funcional que presenten las personas, o por ser afrodescendiente.

El alumnado desarrolla capacidades y habilidades para comprometerse con el trabajo compartido. Así mismo es sensible a la necesidad e importancia y puesta en práctica de su rol y el de los demás como miembros de un grupo, en el que todos son importantes. Esta

importancia es derivada de los derechos adquiridos desde 1948 a través de la Declaración Universal de los Derechos humanos, reconociéndose como individuos en situación de igualdad, valorando y reconociendo sus diferencias individuales (Echeita y Ainscow, 2011). Tales derechos les dan la apertura de participación activa en el proceso educativo.

*Trabajo colaborativo entre el alumnado.*

En este sentido, Schmalenbach (2018), manifiesta que el trabajo colaborativo genera en el alumnado capacidades de organización, independencia, socialización y compañerismo con el resto del grupo. Se pone en práctica el rol de alumno que enseña a sus pares, que favorece la creatividad, y que responde de manera efectiva a los desafíos de la vida cotidiana. En este mismo sentido, Da Dalt (2016), resalta principalmente aspectos relacionados con actividades que mantienen al alumnado trabajando activamente y desempeñando actividades que coadyuvan al desarrollo de competencias, para enfrentar dignamente los retos a su paso por la escuela y posteriormente en el terreno profesional. La mayoría de las estrategias inclusivas tienen en común que son atractivas, interactivas, colaborativas, constructivistas (se sirven del conocimiento previo del alumnado). Además, fomentan y promueven el apoyo entre compañeros. Lo cual conlleva a una enseñanza para aprender a utilizar altos volúmenes de información. Por lo tanto, es conveniente incorporar a las prácticas pedagógicas las Tecnologías de Información Conocimiento y Aprendizaje (TICA) como un recurso necesario para la mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Viñas, 2020). De la misma manera, Guerrero y López (2013), apunta que el trabajo colaborativo, representa para el alumnado oportunidades de crecimiento individual y colectivo, que ayuda al desarrollo de habilidades y capacidades que fomentan la cooperación en el aula. Por su parte, Booth y Ainscow (2002) refieren que merece la pena reflexionar acerca de la valoración que los

centros educativos tienen para el trabajo colaborativo entre el alumnado, y en consecuencia con su desempeño académico a nivel de logros individuales. También refieren que el alumnado recibe apoyos individualizados, siendo ésta una forma de tener acceso a los contenidos de aprendizaje para todo el alumnado. Así, el trabajo individual se transforma en un producto más rico cuando se comparte en dinámicas de grupo con todo el grupo.

En relación al tema, la investigación de Booth y Ainscow (2002), se enfoca en crear comunidades escolares en las que el alumnado es el protagonista participando en actividades colaborativas. El profesorado tiene la capacidad de promover en el alumnado su potencial con miras a concretar sus logros personales.

En mismo sentido, la investigación de Da Dalt (2016) tuvo como objetivo buscar alternativas a las estrategias pedagógicas tradicionales para el alumnado con barreras en el aprendizaje, utilizando como recurso el sistema de enseñanza tradicional en las aulas ordinarias, mediante el aprendizaje cooperativo. Como resultado se tiene que después de haber analizado los dilemas de tipo inclusivo, como el mayor reto de los sistemas educativos de la actualidad, así como el aprendizaje cooperativo, se pudo concluir que los centros que utilizan esta estrategia son una solución a los inconvenientes de la inclusión.

Al respecto, la investigación de Guerrero y López (2013) tuvo como objetivo identificar los componentes clave que conforman la estrategia del trabajo colaborativo en el nivel de bachillerato en dos campos disciplinares: Ciencias Sociales y Química. El trabajo se enmarca en el enfoque de la teoría de la práctica de tipo etnográfico. Los resultados

obtenidos identifican diferentes culturas de participación del alumnado, se hace énfasis en los rasgos inclusivos y los no inclusivos de las prácticas.

Con la participación activa del profesorado, el propio alumnado tiende a desarrollar capacidades, habilidades, mejora sus expectativas y experiencias, lo cual ayuda a socializar, reduciendo la exclusión y el aislamiento (Guerrero y López, 2013). Así mismo, refiere que las experiencias toman un sentido rico cuando se llevan de manera colaborativa, debido a que el alumnado hace aportaciones a sus compañeros basándose en sus experiencias aprendidas a lo largo de su trayectoria académica. Por lo tanto, los comentarios, las sugerencias y reflexiones que vierten a nivel de grupo, contribuyen al aprendizaje colectivo construido por compañeros de todo el grupo. Consecuentemente, es indudable que la experiencia del alumnado en actividades escolares incluyentes que aporten conocimiento significativo y aporten valor para la construcción de conocimiento, favorecen la mejora en sus destrezas para el cumplimiento de logros y metas posteriores en su vida adulta.

### *Rendimiento académico*

De acuerdo a Chiecher (2016), las metas que más se han popularizado entre el alumnado con logros satisfactorios en rendimiento académico, son las de aprendizaje. Sin embargo, estas metas no son las únicas a las que aspiran las personas. También existen otros tipos, a las que el alumnado se orienta. En este caso, se consideran las metas de superación de un curso académico. En este mismo sentido, Muñoz (2011), afirma que la definición de metas que se fija el alumnado, radica principalmente en la motivación que en él prevalezca. Una de las condicionantes es la calidad del aprendizaje que recibe. En este sentido, las clases de metas sociales y académicas, están asociadas a los sucesos de tipo académico que prevalecen en las

aulas. Así mismo, la definición de metas, mantenerlas, modificarlas y cumplirlas, depende de la decisión del alumno. Sin embargo, se destaca que el profesorado influye de manera directa con las expectativas que genera en el alumnado.

En la investigación llevada a cabo por Chiecher (2016), se tiene como objetivo identificar cuáles son las aspiraciones de estudiantes de carrera profesional y, en qué se basan para escoger con qué metas se identifican más. El resultado obtenido indica que la mayoría del alumnado escoge las metas que menos complicaciones les acarrearán. Otro grupo de alumnado tiende a elegir metas de aprendizaje, de hecho, esta es una característica del alumno “ideal”. Se destaca que el contexto es una variable que podría influir en la decisión de la elección de las metas.

El alumnado con resultados positivos en el rendimiento académico, logrados en centros escolares que llevan a cabo prácticas inclusivas, se caracteriza por tener un nivel alto de logro en el aprovechamiento (Sabando Rojas, 2016). Es por ello que el rendimiento académico, se aborda desde el enfoque relacionado con el alumnado, sin embargo, es menester mencionar que también está relacionado con la calidad educativa, ya que adquiere relevancia y es una forma de interpretar y controlar la calidad de la educación. También sirve para comparar los sistemas educativos porque refleja las diferencias en los niveles de logro competencial del alumnado. Sin embargo, de acuerdo a Slee (2012), cuando solo se pone el acento en los resultados de las pruebas, podría llegar a la confusión, en el sentido de que únicamente dichos resultados sean utilizados como indicadores de que el sistema educativo se encuentra trabajando correctamente.

Por ello, es necesario diferenciar su importancia como indicador de la calidad educativa y no de la inclusión. Es decir, la calidad educativa requiere considerar otros factores relacionados como son el liderazgo, el clima, el trabajo del profesorado, los procesos que acontecen en el centro y en el aula, y el desarrollo integral del alumnado. De acuerdo a Sabando Rojas (2016), se afirma que para medir la inclusión, se miden procesos que subyacen al rendimiento académico, pues la inclusión requiere involucramiento, disposición, consenso y actitudes.

Ahora bien, abordando al rendimiento académico desde el rol del alumnado, las prácticas de la inclusión sí impactan en el rendimiento académico (Sabando Rojas, 2016). Así el rendimiento académico está determinado por los resultados de aprendizaje, en los niveles de asistencia del alumnado y por consiguiente en la finalización de los estudios y más relacionado como indicador de garantizar resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias esenciales (Sabando Rojas, 2016).

Trabajar en esta dirección requiere comprender los factores mayormente asociados a la inclusión, sin olvidar el rendimiento académico del alumnado y que ambos son conceptos múltiples y complejos de controlar desde el ámbito de la educación estandarizada (Sabando Rojas, 2016).

Por consiguiente, el índice de inclusión va más hacia la organización de la escuela y, los procesos de enseñanza tienen mucho que ver con el logro del alumnado y con la equidad de la enseñanza. Aspectos como la capacidad de los maestros para trabajar colaborativamente, clima de seguridad y apoyo a los estudiantes, currículum y sistema de enseñanza consolidados, establecimiento de relaciones entre el centro, las familias y la comunidad.

Todos estos factores también inciden en el desempeño académico, pero se interrelacionan de diferente forma.

#### *Desempeño académico del alumnado y apoyo económico*

En diversos países se impulsan programas de carácter económico para ayudar al alumnado vulnerable económicamente, siendo esta acción una forma de propiciar en el alumnado el desarrollo académico personal y profesional en corto plazo. Y la finalidad es garantizar el acceso a la educación de los sectores más desfavorecidos. Algunas de las consideraciones que el otorgamiento de las becas contempla, es que el alumnado beneficiado conserve buenas notas o que éstas sean como mínimo o superiores a las establecidas en los programas de becas.

De acuerdo a Casquero y Navarro (2010), identifica que los varones tienen mayores posibilidades de abandono del sistema educativo escolar respecto de las mujeres. Esto puede implicar que las mujeres tienen mayores posibilidades de continuar con sus estudios. En este sentido, es probable que el otorgamiento de becas esté siendo el incentivo en la escolarización de las clases medias. Sin embargo, el problema del abandono escolar temprano lo presentan con mayor proporción aquellos alumnos cuyos padres también tienen niveles escolares bajos. En contraposición, el hecho de residir en comunidades autónomas, en principio, con mayor desarrollo económico, son un motivo a la permanencia en el sistema educativo, de la misma manera que un buen rendimiento académico.

En la investigación llevada a cabo por Celis et al. (2005), se tiene como objetivo conocer las características, así como la trayectoria evolutiva que han tenido estos programas de becas económicas. La investigación fue llevada a cabo en México, en la Universidad Nacional

Autónoma de México. En esta investigación se aboga por la continuidad de estos programas de becas, debido a los resultados positivos en la cuestión de evaluación seguimiento del programa. Otro motivo más, se relaciona con el impacto positivo en el desempeño del alumnado beneficiado, en términos de mejores resultados académicos, así como en la retención y permanencia del alumnado en el centro.

La investigación llevada a cabo por Mendoza y Mendoza (2013), tiene como objetivo investigar si los estudiantes que reciben becas económicas tienen mejor rendimiento académico en comparación con los estudiantes que no reciben este beneficio. El estudio se llevó a cabo con alumnado de nivel bachillerato en Oaxaca, México. Se encontró que no existe diferencia entre quienes reciben esta beca y quienes no la reciben, no obstante, en la mayoría del alumnado becado existen promedios de calificaciones mayores a aquellos alumnos sin beca. De acuerdo con Mendoza y Mendoza (2013) en relación a las normas de becas, el alumnado que recibe una beca, conserva un promedio aprobatorio constante a lo largo del periodo de disfrute de la beca. También existen ciertas relaciones con alumnado con y sin beca, en este sentido, el alumnado que se beneficia con la beca tiene un índice menor de reprobación respecto del que no tiene ese beneficio.

En la investigación llevada a cabo por Ríó y Jiménez (2014), se busca como objetivo evaluar las normativas asociadas a las becas 6000 en Andalucía, España. Estudio dirigido a estudiantes de secundaria postobligatoria de escasos recursos económicos. El rendimiento académico de los estudiantes que participan en el programa se verifica mediante la revisión de datos administrativos. Como resultado del proceso, se tiene que, i) se incrementa al número del alumnado becado, resaltando que los requisitos académicos exigidos por el

programa, se ven rebasados por las notas del alumnado a ser beneficiado con la beca, ii) existen efectos diversos respecto del incentivo, debido a que el alumnado de más alto y de más bajo rendimiento, antes de haber sido beneficiado con la beca, pondría ligero empeño en el esfuerzo y compromiso escolar, iii) es positivo el efecto que se obtiene en el alumnado beneficiado con la beca, ya que en su futuro tendrá mejores y sólidas oportunidades en el aspecto escolar. En concreto, Río y Jiménez (2014) sostiene que el alumnado está motivado, cuando tiene acceso al beneficio de una beca económica, por ejemplo, hay mejoras en el desempeño académico. Así mismo, los centros escolares que promueven este tipo de incentivos, mejoran en el número de alumnos matriculados.

#### *Participación del alumnado*

Las investigaciones en este tema identifican la importancia que tiene la participación del alumnado en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en un contexto de escuela inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011; Martínez Domínguez, 2011; Muñoz, 2011).

En su investigación Echeita y Ainscow (2011), tienen como objetivo reflexionar acerca de la inclusión educativa, partiendo del análisis de la inclusión, la cual puede propiciar la exclusión en el aula. Mencionan el interés a nivel mundial por la educación inclusiva. Asumiendo que hay hasta cierto punto, confusión por el concepto de “educación inclusiva” o “inclusión educativa”. Derivado de estas condiciones de la educación inclusiva, jóvenes de países ricos concluyen estudios con niveles educativos bajos, y en contra posición, otros alumnos simplemente no concluyen porque la escuela no cumple sus expectativas.

En la investigación llevada a cabo por Muñoz (2011), se tiene como objetivo profundizar en la motivación y autorregulación en una de las asignaturas del currículo donde menos interés

pone el alumnado. En este caso, es la asignatura de educación física. Una de las formas de motivar al alumnado para participar activamente en esta asignatura, es a través del aprendizaje autorregulado, en el cual el alumnado orienta sus aspiraciones hacia el cumplimiento de metas y objetivos. En este sentido, los conocimientos adquiridos durante las prácticas deportivas requieren de actividades que se rigen a través de metas que el propio alumnado debe establecer, mantener, modificar si fuera el caso y concretar. Como resultado se tiene que el desarrollo de estrategias motivacionales facilita la intervención en la profesionalización de la práctica deportiva. Esto se debe tanto al aumento del interés de los centros por participar en diversos programas deportivos, como al aumento de la motivación para aprender habilidades y destrezas deportivas.

#### *Inclusión social en el aula*

En la investigación llevada a cabo por Martínez Domínguez (2011) se enfoca a analizar el fenómeno del fracaso escolar, considerándolo como una vía de exclusión para el acceso al derecho a la educación. Los resultados demuestran que las diversas formas de atender a la diversidad del alumnado de la ESO, propician la mala calidad de los procesos educativos. Así mismo, se aporta información a nivel de reflexión y de mejora para lograr escuelas inclusivas.

A continuación, se presenta la síntesis de la revisión a partir los núcleos y puntos de interés, de los cuales se identifican los hallazgos como resultado del análisis del trabajo que realiza el alumnado. Véase la tabla No. 5.

#### **Tabla 5. Síntesis del rol del alumnado**

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor
Trabajo colaborativo entre el alumnado	Aristimuño, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Martínez Domínguez, 2011
(Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte	Echeita y Ainscow, 2011; Martínez Domínguez, 2011; Muñoz, 2011
Inclusión social en el aula	Martínez Domínguez, 2011
Percepciones, sentimientos de exclusión en el aula	Martínez Domínguez, 2011
Metas/ Expectativas	Muñoz, 2011; Chiecher, 2016
Rendimiento académico	Chiecher, 2016; Muñoz, 2011; Sabando Rojas, 2020; Slee, 2012
Desempeño académico del alumnado	Casquero y Navarro, 2010; Celis et al., 2005; Mendoza y Mendoza, 2013; Río y Jiménez, 2014

Fuente: Elaboración propia.

## **2.2 Sobre el rol del equipo directivo**

Diferentes estudios coinciden en identificar al equipo directivo como la figura de la que se espera un alto grado de autoridad, involucramiento, capacidad y toma de decisiones en relación con las prácticas educativas inclusivas (Moliner, 2008). Se tienen puestas las expectativas en la gestión académica y administrativa. Se espera que en su entorno académico impulsen cambios que lleven a mejoras en los procesos educativos, que promueva estándares de calidad educativa y el cumplimiento de expectativas de aprendizaje, sin olvidar los planes de capacitación para el profesorado. A continuación, tras el análisis de diferentes estudios, se especifican con más detalle los resultados de los mismos, en torno a distintos puntos de interés.

### *Organización y planificación de los centros*

En relación con la capacidad directiva y analítica de este equipo directivo, responde a las necesidades de carácter pedagógico, derivadas de la atención a la diversidad, y atender los retos para implementar una educación inclusiva como eje principal, para brindar educación de calidad para todos. Su liderazgo, como señala Moliner (2008) es necesario, pues el equipo directivo representa la autoridad máxima y articula el trabajo de los otros niveles organizativos. Su actitud positiva ante la inclusión repercute positivamente en los proyectos académicos (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010).

### *Liderazgo del equipo directivo*

En este sentido, el liderazgo que ejerce el equipo directivo propicia y favorece el trabajo realizado por el resto del equipo, por ejemplo, del profesorado, y a su vez permea esta dinámica de trabajo al resto de los agentes implicados. De esta manera, se propicia la creación de las condiciones idóneas para que las metas relativas a la inclusión se interconecten con todo el funcionamiento y organización del centro escolar. Al respecto Moliner (2008) sugiere:

Atención a los beneficios potenciales de participación y reflexión con la comunidad docente; un compromiso con la planificación cooperativa; la implicación del personal, participación de estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de desarrollo del personal que se centran en la práctica en el aula; estrategias de coordinación, especialmente en relación con el uso del tiempo; y funciones de liderazgo efectivas no sólo para el personal sino para toda la escuela.

En la práctica las condiciones mencionadas van interrelacionadas a diferentes niveles y ello impacta en el nivel de inclusión que se logre. En realidad, se trata de coherencia entre el discurso, la normatividad, la práctica docente y las directrices que genera el equipo directivo. Mantener condiciones de diferenciación necesarias para gestionar y aprovechar la diversidad en el aula y generar climas de cooperación, no es tarea fácil, se requiere de la participación de los implicados en el proceso, por mencionar al equipo directivo, cuyos colaboradores directos pueden ser el profesorado y el propio alumnado (Cornejo et al., 2014).

Respecto a la adopción de políticas educativas, es importante que adopte la política educativa apropiada en materia de inclusión, elabore planes de acción, desarrolle una supervisión efectiva y dote de infraestructura y recursos al centro educativo (De la cruz, 2020). Así el director participa en la implementación de la inclusión y asegura la aplicación de las políticas

institucionales, nacionales e internacionales (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010).

En el ámbito normativo ayuda a su equipo docente a conocer y aplicar la normatividad institucional.

Ciertamente, en el proceso habrá eventualidades. Sin embargo, estas podrán ser resueltas de la manera más adecuada. En este sentido, el equipo directivo está capacitado para responder a las necesidades del centro, demostrando las competencias necesarias para lograr resultados efectivos con la implementación de los procesos inclusivos (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010). El equipo directivo participa en la planificación estratégica, organiza y evalúa los medios establecidos para el logro de los objetivos generales, sin restar la participación del profesorado en el aula (Booth y Ainscow, 2002).

El equipo directivo favorece los procesos inclusivos al dar seguimiento al trabajo de un equipo de profesionales comprometidos, favoreciendo de esta manera la inclusión del alumnado con diversidad funcional en el centro escolar. Entre otras tareas, participa como gestor para optimizar los recursos humanos, financieros y materiales, para promover el desarrollo profesional y académico del profesorado (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010).

La participación del equipo directivo se ejecuta a través de comunicación adecuada con todos los agentes de la comunidad escolar, al interior con el profesorado, trabajadores sociales, personal de apoyo y asistencia a la educación, con el alumnado, con la familia y, al exterior, con su entorno y demás partes interesadas (Booth y Ainscow (2002).

*Análisis de estrategias pedagógicas efectivas*

El equipo directivo apoya a las tareas correspondientes a la mejora de las estrategias pedagógicas, para lo cual es necesaria la coordinación con el equipo del profesorado, y así buscar las alternativas posibles para mejoras en la pedagogía. En este sentido, su misión fundamental es colaborar y apoyar al profesorado en el desarrollo de estrategias y actividades para todo el alumnado, y que éstas ayuden a resolver problemas en el aprendizaje, como alternativas y/o complementarias las tradicionales (Moliner, 2008). Por su parte, Moreno (2023), afirma que el análisis de estrategias pedagógicas adecuadas fomenta el desarrollo de prácticas de enseñanza creativas, estas últimas tienen la finalidad de estimular la creatividad y el aprendizaje significativo del alumnado.

La evaluación de las *estrategias pedagógicas*, implica un trabajo de fondo, debido a que se trata de realizar una revisión del proceso educativo, llegar al diseño o en su caso al rediseño de nuevos métodos, que sean innovadores y pertinentes a las necesidades educativas actuales. El foco de la atención se centra en el alumnado, en una parte, sus condiciones individuales deben ser tomadas en cuenta, y en otra parte, que también se sientan valorados (Booth y Ainscow, 2002). Las tecnologías de la información juegan un papel importante en esta evaluación, debido a que las estrategias más representativas requieren el uso de los recursos informáticos, para producir materiales didácticos diversos, es el caso de videos, presentaciones multimedia, entre otros. (Moliner, 2008) recomienda que las practicas pedagógicas deben fomentar la participación activa del alumnado, activar las emociones es necesario.

*Formación permanente del profesorado*

De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), señala que es fundamental que las actividades del centro escolar sean compartidas entre los miembros del grupo. También se mantiene el compromiso implicando de manera activa al profesorado para la puesta en marcha de los cambios representativos del proyecto escolar inclusivo. La implicación también tiene alcance hasta las familias del alumnado, de tal manera que forman parte de las decisiones concernientes al desarrollo académico de sus hijos.

La misión del profesorado conformado por profesores, formadores de profesores y educadores en general, es propiciar que el aprendizaje sea colaborativo, y que este represente el elemento suficiente para el fomento a la igualdad y la equidad. Así mismo, que sea generador de la calidad educativa y, en consecuencia, de escuelas con competencia suficiente para dar atención a las necesidades educativas del alumnado. En este sentido, hay que destacar, por ejemplo, las propuestas formativas realizadas por Moriña y Cotán-Fernández (2017), quienes plantean la creación de material de formación específico para formar al profesorado desde planteamientos metodológicos diversos y accesibles. Sin embargo, sigue siendo necesario plantear más procesos formativos, así como ofrecer más recursos para garantizar su desarrollo. Los recursos son necesarios para dar soporte al proceso educativo, a decir, de los recursos materiales de los cuales se debe disponer en dicho centro, mismos que son fundamentales para que las estrategias pedagógicas puedan ponerse en operación. En esta idea, se coincide con Moriña y Cotán-Fernández (2017, p. 34) quienes señalan que, si las prácticas de enseñanza mejoran para el alumnado con diversidad funcional, “revertirán positivamente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de todos los alumnos”.

La formación del profesorado también representa para González-Gil et al., (2013) una tarea de gran relevancia en el proceso educativo, en un contexto inclusivo debido a que de ella depende que todo el alumnado sea partícipe de una educación para todos. Lo cual representa un gran reto para los centros educativos y sobre todo para cubrir las necesidades de la diversidad de alumnado en el aula. Por lo tanto, García-Cuevas y Hernández de la Torre (2016), refieren que el equipo del profesorado necesita continuar con su formación, que los doten de los conocimientos y competencias necesarias para el desarrollo de estrategias y herramientas apropiadas a la diversidad funcional que presente el alumnado. De manera específica, sugieren el uso de estrategias colaborativas para propiciar en el alumnado el desarrollo de las habilidades de apoyo entre pares. En este sentido, el logro de metas incluyentes es la materia prima requiere la educación de calidad.

En este mismo sentido, la formación permanente del profesorado, es una pieza indispensable en este arduo proceso de la necesidad de formación del profesorado, particularmente en lo relacionado a educación intercultural. Esta participación forma parte del complejo engranaje en cuanto a la organización de los centros escolares. Afirma Santos (2010) que el profesorado en tiempos actuales, se forma en competencias interculturales, debido a que son de gran utilidad para atender las necesidades sociales actuales. En este sentido, Santos (2010) propone las siguientes dimensiones: i) la dimensión cognitiva requiere de aquellos elementos de tipo informativo, acompañados de contenidos encaminados para la comprensión de la complejidad de la dimensión multicultural; ii) la dimensión técnico-pedagógica, cuyo aporte será en estrategias de carácter organizativo-didáctico; y, finalmente, iii) la dimensión emocional-actitudinal, cuyo aportación será relacionada con la mejora de actitudes necesarias para aceptar de manera propositiva los cambios que

este proceso genere. “De hecho, es necesario e imprescindible que el profesorado tenga la oportunidad y el espacio para formarse y dar respuestas educativas a la diversidad” (Moriña y Cotán-Fernández, 2017, p. 23). Respecto de las prácticas educativas y metodologías docentes, los participantes del estudio recomiendan que el profesorado se actualice y “utilice metodologías diferentes a la lección magistral, a favor de metodologías más participativas y activas donde se incluya al alumnado” (Moriña y Cotán-Fernández, 2017).

Por lo tanto, se identifica la gran responsabilidad que recae sobre el profesorado, que en ocasiones rebasa a su formación universitaria (Pérez-Castejón y Vigo-Arazola (2024). Las carencias están relacionadas con las actitudes que enfrenta el profesorado. Sin embargo, estas se deben haber desarrollado durante su formación. El desarrollo de habilidades relacionadas con actitudes hacia la educación inclusiva, son necesarias para emprender un rol actual como docentes. Este caso cuando se hace necesaria la formación docente encaminada a la mejora de las prácticas educativas inclusivas, que respondan a las necesidades actuales (Vigo-Arazola et al., 2019). Entre estas habilidades, se destaca que tenga claridad respecto a otros factores que forman parte del proceso inclusivo, a decir del entorno familiar del alumnado, de su nivel socioeconómico, de sus capacidades y discapacidades. Las estrategias pedagógicas ayudarán para gestionar de mejor manera la heterogeneidad que la propia diversidad nos brinda, por lo tanto, disponer de pautas de enseñanza únicas, no es posible, siendo está la heterogeneidad en la actualidad una característica del alumnado, que afrontan los centros escolares. A este desafío se enfrentan actualmente de manera digna los centros escolares, sus equipos directivos, así como el profesorado, favoreciendo en todo momento al alumnado con diversidad funcional.

Lo mismo cabría decir del profesorado que, sin ninguna experiencia, trabaja para incluir al alumnado con diversidad funcional a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las necesidades reales del sistema educativo en ocasiones así lo exigen. De acuerdo a Moraña y Cotán-Fernández (2017), si el profesorado recibe capacitación, impactaría favorablemente en el proceso educativo, debido a que en las escuelas ordinarias ya se atiende a la diversidad del alumnado. El profesorado dedicado a aulas ordinarias donde se atiende a la diversidad, necesita mantener una formación permanente, toda vez que se potencia su experiencia y se perfecciona su práctica docente (Sabando Rojas, 2016). En este mismo sentido, Slee (2012) hace hincapié en la necesidad de atender a la diversidad de alumnado, mediante profesorado formado para dar atención a las diferentes condiciones de un alumnado multivariado.

Una parte importante en este proceso, es también la actitud que el profesorado mantenga, por ejemplo, hacia la atención apropiada de los casos acontecidos en el aula, relacionados con la atención a la diversidad funcional. Ante esta situación, tener conocimiento de los procesos de inducción por parte del profesorado, es necesario para actuar conforme la normativa lo especifique (Muntaner et al., 2016). Es necesario también, tener conocimiento y actualización de las técnicas de enseñanza y aprendizaje, como también mantener un equilibrio psicológico y afectivo en el alumnado, éstas son formas de propiciar la inclusión en las aulas (García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016).

La experiencia documentada de casos exitosos “supone la convergencia de condiciones que provocan un cambio en profundidad hacia la inclusión” (Moliner, 2008, pág. 31). En este sentido, señala que el profesorado es el detonador del cómo de esa transformación, en la mayoría de los casos, también influye el contexto y el sistema. Por su parte, Moraña y Cotán-

Fernández (2017), identifican la necesidad de formar docentes en las áreas de educación inclusiva y discapacidad. Esto se debe a que es un elemento importante para los sistemas educativos interesados en crear procesos educativos inclusivos. Por lo tanto, se deben desarrollar políticas educativas, procesos y medidas para garantizar que responder a las necesidades de los estudiantes no sea sólo una cuestión de buenas intenciones, sino de que los docentes sean sensibles, informados y capacitados.

Esta aspiración requiere también el apoyo y cooperación de las administraciones educativas en la creación de programas de capacitación del profesorado, que promuevan el desarrollo de sus capacidades en la articulación de conocimientos y disposición para aprender y enseñar. Las escuelas del nuevo siglo demandan de la formación impostergable del profesorado, como la mejor oportunidad de fortalecer los aprendizajes y competencias que el alumnado precisa para participaciones más activas en las sociedades modernas.

En este sentido, diversas investigaciones señalan la importancia de la participación del equipo directivo en la educación inclusiva, cuya responsabilidad es ejecutada con sentido amplio de *responsabilidad y compromiso*. El equipo directivo consigue resultados positivos en la calidad del trabajo que desempeña en el propio centro que dirige (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010; Booth y Ainscow, 2002; Cornejo et al., 2014; Corral, 2019; De La Cruz, 2020; García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016; González-Gil, 2013; Moliner, 2008; Moreno, 2023; Moriña y Cotán-Fernández 2017; Muntaner et al., 2016; Paz Maldonado 2018; Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024; Santos, 2010; Slee, 2012; Vigo-Arazola et al., 2019).

Sabando Rojas (2016) en su investigación se enfoca en identificar el nivel de inclusión de los centros educativos de tipo público de nivel educativo de primaria en las zonas urbanas de Cataluña. Como resultado se tiene que es posible visualizar las prácticas inclusivas de los centros educativos. Los cuales tienen impacto positivo en la educación en un contexto inclusivo, permeando en el rendimiento académico del alumnado.

Por su parte Araque-Hontangas y Barrio de la Puente (2010), en su investigación pretenden como objetivo analizar las claves para la puesta en marcha de proyectos de educación inclusiva, refieren que se cuenta con una formación adecuada del profesorado, lo cual favorece en mejoras al proceso inclusivo, al tiempo que evita la segregación a nivel de aula. Respecto al resultado señalan que el profesorado con competencias en educación inclusiva, aporta beneficios para que el alumnado con diversidad funcional pueda sentirse en igualdad de condiciones que el resto del grupo.

De igual manera Booth y Ainscow (2002), en su investigación titulada *Guía para la Educación Inclusiva*, considerada como un conjunto de materiales de apoyo para evaluar un centro escolar, cuyas actividades que incluye van desde el receso en clases, actividades en el aula, hasta el propio contexto del centro. Señalan que el equipo directivo se involucra en tareas de planificación que conllevan a la capacitación y formación del equipo de trabajo. Así mismo, las tareas fomentan el desarrollo de las prácticas inclusivas en los centros escolares. Respecto a los resultados apuntan que el rol del equipo directivo realiza tareas de gestión de recursos humanos, materiales, financieros y, aquellos necesarios para la operación del día día del centro escolar.

En la investigación de Cornejo et al. (2014) se tuvo como objetivo analizar el proceso educativo inclusivo de niños y niñas con diversidad funcional. Este estudio se llevó a cabo en Chile. La conclusión a la que se llega es que tanto la cultura escolar, como el liderazgo del equipo directivo, son fundamentales para aspirar a un desarrollo que requiere la educación inclusiva.

La investigación realizada por Corral (2019) se enfoca a conocer qué piensa el profesorado acerca del proceso de inclusión del alumnado con diversidad funcional, asociadas a la discapacidad, y cómo sus actitudes impactan en la participación del alumnado. Este fue llevado a cabo en Ecuador, para responder a la Ley de Educación inclusiva. Como resultado se obtuvo que el equipo del profesorado no logra empoderarse de su rol como profesor en un contexto inclusivo. Demuestran inseguridad al desarrollar sus prácticas pedagógicas, en las cuales se identifica la falta de planificación y organización que dé respuestas a las necesidades educativas del alumnado.

La investigación realizada de De La Cruz (2020), en escuelas de nivel bachillerato en México que atienden a alumnado con diversidad funcional, se enfoca a analizar las estrategias pedagógicas implementadas para dar atención a alumnado con diversidad funcional. Resalta la importancia del trabajo que realiza el equipo directivo de los centros escolares en torno a las implicaciones para poner en marcha las tareas en un contexto de educación inclusiva. Desafortunadamente los resultados no son alentadores, pues revelan la falta de recursos necesarios para el desarrollo de la práctica educativa en el marco de la inclusión.

En este mismo tema, la investigación llevada a cabo por García-Cuevas y Hernández de la Torre (2016), tuvo como objetivo orientar al profesorado que trabaja en escuelas

inclusivas con alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista y/o síndrome Asperger. El tema es acerca de estrategias educativas de tipo cooperativo, de tal manera que la intervención educativa con este colectivo de alumnado sea satisfactoria. Los resultados de esta investigación muestran las barreras que encuentra en el equipo del profesorado para aplicar el concepto de inclusión a las situaciones reales del aula.

Al respecto, la investigación realizada por González-Gil (2013), tuvo como objetivo evaluar cuales son las necesidades que tiene el profesorado respecto a la preparación para enfrentar los retos que supone una educación inclusiva. Como resultado de este trabajo investigativo, se identificó que hay necesidades de formación del equipo del profesorado, las cuales están directamente relacionadas con las necesidades del centro escolar. Tomando como punto de partida, las transformaciones que requiere un centro educativo con perspectiva de atención para todos. Las metodologías para una formación inclusiva, así como las mejoras a las estrategias pedagógicas son necesarias para una mejor convivencia de los centros educativos.

Otras investigaciones muestran cómo las prácticas educativas que realizan los diversos equipos de directivos, aportan valor importante al trabajo a favor de la educación inclusiva. En este sentido, Moliner (2008) llevó a cabo una investigación en una provincia de Canadá, cuyo objetivo fue motivado por el hecho de realizar la investigación en ese país, aunado al interés de conocer cómo ha sido la puesta en marcha de la educación inclusiva desde finales del siglo XX. Destaca que, para llevar a cabo tareas de organización y planificación en los centros para formación del profesorado, equipo directivo proporciona el respaldo total al equipo de trabajo. Con respecto a los resultados se concluye que son satisfactorios, aunque se destaca que ha sido lento el proceso. Finalmente, estos avances

suponen gran aprendizaje y mejora en aspectos como las experiencias para el equipo de trabajo de centro escolar.

En la investigación realizada por Moreno (2023), se enfoca en conocer los sentidos y percepciones de la escuela rural tomando como punto de partida, las prácticas de enseñanza y los recursos tecnológicos para el aprendizaje. Este estudio se llevó a cabo en España, y pretende promocionar una forma distinta de ver y usar los medios digitales en los centros escolares, tomando como base, el uso y las necesidades del contexto en el que sean utilizados los recursos digitales, como medios para desarrollar las prácticas de enseñanza de una forma innovadora y creativa.

En la investigación realizada por Moriña y Cotán-Fernández (2017), pretende como objetivo “diseñar, desarrollar y evaluar programa de formación sobre educación inclusiva y discapacidad dirigido al profesorado universitario”, (p. 87). En este programa hace énfasis en conocer las necesidades de capacitación del profesorado principalmente en el tema de discapacidad y educación inclusiva, por lo que es necesario la articulación con las políticas educativas y los procesos educativos que dan respuesta a las necesidades del alumnado.

En la investigación llevada a cabo por Muntaner et al. (2016), se enfocan a examinar cuáles son las características de las prácticas inclusivas, con la finalidad de identificar qué es lo que podría impulsarlas para el logro de las metas de la educación para todos, y consolidar la escuela inclusiva. En respuesta a estas cuestiones, se procede a llevar a cabo una revisión de las aportaciones y, de manera simultánea se recoge la información necesaria que ayudará a promover la cultura inclusiva en el centro escolar.

En el estudio llevado a cabo por Paz Maldonado (2018), se ha propuesto como objetivo llevar a cabo una revisión acerca de la formación del profesorado de nivel académico profesional, en un contexto iberoamericano. Se trata de conocer las condiciones escolares de alumnado en condiciones de discapacidad, afrodescendientes, comunidades indígenas, diversidad sexual y emigrantes. Lo que se ha identificado es que la formación del profesorado requiere de conocimientos en política educativa y gubernamental, que les doten de conocimientos para dar una atención más adecuada al alumnado con diversidad funcional.

Por su parte en la investigación llevada a cabo por Pérez-Castejón y Vigo-Arazola (2024) llevada a cabo en España, tiene por objetivo describir cómo pueden desarrollarse las actitudes de los profesores que están en proceso de formación hacia la educación inclusiva. Los resultados muestran que es muy importante que se reconozca el valor de las experiencias llevadas a cabo en la práctica, así como reflexionar para generar actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

En su investigación Santos (2010), se enfoca analizar a la ciudadanía, en un contexto donde todos aprenden. Toma en cuenta el capital intercultural del alumnado, así como también de las personas en general. Este análisis tiene la particularidad de apoyar para encontrar las diferencias en diversos niveles de conocimiento ante un mundo completamente globalizado. Se lleva a la conclusión hace énfasis en una educación basada en competencias interculturales, debido a que las demandas sociales actuales requieren de formación de los ciudadanos en aspectos de cooperación con perspectiva local y transnacional.

Por su parte Slee (2012), en su investigación pretende como objetivo describir a las personas con diversidad funcional que buscan desesperadamente ser incluidos en los sistemas educativos, en los que no encuentran respuesta a sus necesidades de diversa índole.

Finalmente, en este mismo tema, en su investigación Vigo-Arrazola et al. (2019) busca identificar qué acciones desarrolla el profesorado para formar a futuros docentes, cuyas capacidades sean las idóneas para atender las necesidades del alumnado. Para lo cual, se resalta la relevancia del uso de la investigación etnográfica. En este sentido, el profesorado tiene las capacidades para hacer frente a los retos actuales y futuros. Considerando que entre los retos se encuentran aquellos relacionados con educar en contextos de igualdad.

Finalmente, se ratifica que los factores favorecedores del proceso inclusivo inciden en el análisis y toma de decisiones que configuran una implementación sistémica a nivel social y educativo tanto en la escuela, aulas y en las familias del alumnado.

Respecto de la revisión de los núcleos y puntos de interés, se presentan a continuación los hallazgos como resultado del análisis del trabajo que realiza el equipo directivo. Véase la tabla No. 6.

Tabla 6. Síntesis del rol del equipo directivo

Núcleos de interés / Puntos de interés	Autor
Organización y planificación de los centros	Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010; Moliner, 2008
Liderazgo del equipo directivo / Toma de decisiones / Responsabilidad y compromiso y adopción de políticas educativas)	Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010; Booth y Ainscow, 2002; Cornejo et al., 2014; De la cruz, 2020; Moliner, 2008; Muntaner et al., 2016
Análisis de estrategias pedagógicas	Booth y Ainscow, 2002; Moliner, 2008; Moreno, 2023
Formación del profesorado	Booth y Ainscow, 2002; Corral, 2019; Cotán-Fernández, 2017; García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016; González-Gil, 2013; Moliner, 2008; Moriña y Cotán-Fernández, 2017; Muntaner et al., 2016; Paz Maldonado, 2018; Pérez-Castejón y Vigo-Arrazola, 2024; Sabando Rojas, 2016; Santos, 2010; Slee, 2012; Vigo-Arrazola et al., 2019

Fuente: Elaboración propia.

### **2.3 Sobre el rol del profesorado**

Diversas son las investigaciones que señalan al profesorado como el responsable de proporcionar las mejores condiciones organizativas en el interior de las aulas. En este sentido, a continuación, se exponen los diversos estudios que dan sustento a las tareas que el profesorado realiza antes, durante y después de dar atención a las diversas necesidades del alumnado.

#### *Valora la diversidad del alumnado*

Slee (2012) asegura que la atención a la diversidad del alumnado debe ser abordada por profesorado capacitado para prestar atención a las diversas situaciones del alumnado multivariado.

#### *Tutorización y asesoramiento*

Las capacidades del profesorado relacionadas con su formación profesional representan el factor sustantivo en el proceso educativo. Además, es el elemento clave para que el alumnado tenga el respaldo necesario para aspirar a un desarrollo académico favorable. Es un hecho que el profesorado tiene un papel crucial en la implementación de procesos educativos inclusivos, debido a que tutoriza y asesora. En este sentido, expone Pico (2015, p.14) que el profesorado tiene “la competencia comunicativa para escuchar y expresar conceptos e ideas de forma efectiva, la gestión de didácticas y pedagogías que faciliten el desarrollo de la autonomía, junto a la evaluación para el seguimiento de sus falencias y debilidades de los educandos”.

#### *Planificación académica/ajuste en las metodologías*

El profesorado lleva a cabo la planificación relativa a las cuestiones académicas como la preparación de materiales didácticos, cambios en el currículo, ajustes en las metodologías, así como propiciar climas apropiados para el estudio (Cornejo et al., 2014). Para realizar esta labor que requiere de gran esfuerzo de los involucrados en el proyecto inclusivo, es necesaria la puesta en práctica de políticas y el accionar de diversos mecanismos para una eficaz gestión educativa, que coadyuven a la permanencia y el éxito académico del alumnado (Moriña y Cotán-Fernández, 2017).

De acuerdo con González-Mercado et al. (2016), también el profesorado requiere familiarizarse con el currículum y con los contenidos a impartir, siendo estas las características que favorecen cualquier necesidad de cambio en las estrategias pedagógicas, y ello a su vez facilite cualquier cambio en la planificación de dichas estrategias.

Martínez Domínguez (2011) asegura que las demandas de la globalización influyen y afectan a la educación y se convierten en un desafío que el sistema educativo debe superar. Los resultados muestran las consecuencias de una atención rigurosa a las diversas necesidades del alumnado.

Para Muntaner et al. (2016) es muy importante identificar las buenas prácticas inclusivas y las acciones que se fomentan para llevar a cabo los cambios necesarios para establecer una escuela inclusiva. Se espera que los docentes estén comprometidos con la mejora continua y estén constantemente buscando mejoras permanentes en lugar de temporales. Para lograr mejoras permanentes en la educación, es necesario cuestionar con frecuencia los trabajos que se realizan desde una perspectiva inclusiva.

El profesorado actúa como mediador de aprendizajes. Su papel en la transformación de la práctica educativa para la inclusión es crucial, pues actúa como el intermediario y promotor de la participación del alumnado en los procesos inclusivos (Jiménez, 2015).

El profesorado tiene la responsabilidad de potenciar desde sus prácticas pedagógicas, la diversidad del alumnado como una oportunidad de aprendizaje para el desarrollo académico de todo el alumnado (Schmalenbach, 2018). En este sentido, el profesorado enseña, asesora, tutoriza, entre otras tareas, independientemente de las situaciones diversas y adversas del contexto. En general, se enfrenta en cada grupo de alumnado a condiciones nuevas y diferentes, así como también a las experiencias previas (Sabando Rojas, 2016). Debe tener habilidades para realizar modificaciones sencillas al currículum. Las modificaciones van desde facilitar el material por adelantado, adaptar las diapositivas, utilizar recursos que permitan el acceso a la información, permitir las grabaciones de audio en las clases o informar con antelación al profesorado de las necesidades del alumnado. Sin embargo, estas cuestiones que a simple vista parecen asequibles, en ocasiones, suponen una gran barrera para algunos alumnos y alumnas “cuando el profesorado no muestra una actitud positiva ni empática por emprender estas iniciativas” (Moriña y Cotán-Fernández, 2017).

#### *Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía) / Trabajo colaborativo*

El profesorado fomenta el sentido de pertenencia, genera confianza, y consigue la colaboración del alumnado, entonces se potencia el aprendizaje de todos. Así, las estrategias incluyentes deben favorecer una comunicación interpersonal adecuada y sana y, una organización física que permita que el espacio y el material didáctico no se conviertan en obstáculos para el aprendizaje.

Al respecto, la puesta en marcha de pedagogías “rigurosas” orientadas al alumnado, tales como estrategias de aprendizaje colaborativo, enseñanza y aprendizaje dialógico, mejoran las relaciones interpersonales entre el alumnado. También ayudan a la cooperación entre sus compañeros, coadyuvando a mejorar sus capacidades para alcanzar el logro académico. Por otro lado, propician la socialización de sus experiencias, sus expectativas, así como sus aspiraciones como futuros profesionistas. En este sentido, Martínez Domínguez (2011), afirma que es necesario que, tanto los profesores como el alumnado deben llevar a cabo las siguientes acciones:

- Romper con el pasado, siendo una de las claves de éxito transmitir al alumnado que las nuevas oportunidades, retos y compromisos empiezan ahora, recuperando así la confianza como una pieza clave en esta difícil tarea de educar.
- Recuperar la confianza y el vínculo de la amistad entre profesorado-alumnado, para ello, tanto profesores y profesoras actúan bajo la premisa de creer en el alumnado y en sí mismo, básicamente esa confianza se les transmite cerrando así el círculo de primera línea en el aula.
- Mejorar el proceso de readaptación del currículo para el profesorado, tomando en cuenta la coordinación horizontal y vertical logrando mejorar la comunicación interna docente.
- El impulso de estrategias integradoras es sustancial para aportar a la consecución de metas de carácter inclusivo.
- Mejorar el liderazgo del equipo directivo, también aporta valor para los fines de la calidad de la educación, este es un liderazgo compartido, que se base en la cultura de la participación.

### *Promotor de la participación de las familias*

El profesorado también es experto en fomentar la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los padres disponen de información valiosa para la inclusión de los hijos al ambiente escolar inclusivo. Por lo tanto, los ambientes escolares propicios para el aprendizaje, se construyen a partir de las aportaciones de los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Simón y Giné, 2016).

En la investigación llevada a cabo por Simón (2016), cuyo enfoque es entender el significado de la participación de las familias y la comunidad. También se pretende llegar a la reflexión acerca de significado y sentido en un contexto de proceso inclusivo. En ese sentido, se pretende aportar de alguna manera, propuestas de cambio de cómo la familia puede participar junto con el centro y la comunidad. Se espera entonces que las familias y las comunidades se conviertan en agentes activos en este proceso, implementando acciones que promuevan la educación inclusiva y la creación de una sociedad más justa.

Diversas investigaciones relacionadas con rol del profesorado se han llevado a cabo en favor de la educación inclusiva (Cornejo et al., 2014; González-Mercado et al., 2016; Jiménez, 2015; Martínez Domínguez, 2011; Moriña y Cotán-Fernández, 2017; Muntaner et al., 2016; Pico, 2015; Sabando Rojas, 2016; Schmalenbach, 2018; Simón, 2016; Simón y Giné, 2016; Slee, 2012).

En este sentido, Cornejo et al. (2014) presenta el resultado del trabajo de investigación acerca del proceso inclusivo de alumnado con discapacidad en Chile. En el estudio concluye que la cultura escolar y el liderazgo son dimensiones claves para la gestión efectiva en los centros escolares. Asegura que la cultura escolar juega un papel crucial en el nivel de aceptación y

efectividad de la inclusión educativa. Para la implementación efectiva, se requieren cambios que impacten de manera efectiva en los procesos administrativos del centro, de esta manera, se inicia el cambio escolar que da lugar a la nueva cultura escolar en relación con las necesidades de la inclusión.

La investigación llevada a cabo por González-Mercado et al. (2016), se enfoca a identificar, así como a intervenir en etapas tempranas en los trastornos del espectro autista, esta condición la identifica como un aspecto clave lograr que los aprendizajes sean los mecanismos para que la inserción social de este grupo de alumnado, se presente en las mejores condiciones posibles.

En la investigación de Jiménez (2015) ratifica que el profesorado y el alumnado trabajan en equipo de manera colaborativa, cooperan para propiciar un clima de clase adecuado para el aprendizaje. De igual manera, el alumnado trabaja en tareas que propician la interrelación, fomentan la interdependencia necesaria para su desarrollo, también se motiva para trabajar en las habilidades socioemocionales y se desarrollan las capacidades para obtener ayudas mutuas.

En la investigación llevada a cabo por Martínez Domínguez (2011), persigue como objetivo analizar las dificultades escolares (fracaso escolar) del alumnado de la ESO, con un enfoque de exclusión al derecho a la educación. Comenta que las necesidades derivadas de la globalización permean e impactan en la educación para convertirse en retos que los sistemas educativos deben superar. Los resultados dan evidencia de las consecuencias de las medidas rigurosas de la atención a las necesidades diversas del alumnado. Finalmente, aporta

recomendaciones para reflexionar en torno a la forma de atender a las necesidades educativas del alumnado.

“La unificación de alumnos con diversidad funcional en un entorno educativo general no es automática, ésta debe gestionarse y fomentarse y, en ello, la actuación del docente es indispensable” (Improvement Through Research in the Inclusive School, 2019, p. 6). Al respecto, este equipo de investigadores propone las siguientes estrategias inclusivas:

- ✓ Formación en comunicación abierta, asertiva y objetiva.
- ✓ Formación en sensibilidad para identificar competencias, comportamientos, limitaciones y así fomentar la apertura a situaciones diferentes.
- ✓ Fomentar la interacción social con convivencia e interacción social el cual fomenta el progreso cognitivo, social y emocional de todo el alumnado.
- ✓ Tutoría entre compañeros donde se podrán presentar oportunidades de aumentar habilidades de conocimiento, de reafirmación o de enseñanza.
- ✓ Estrategia de pares donde unos toman el rol de enseñanza y otros de aprendizaje intercambiando para ejercer diferentes habilidades.

En investigación realizada por Moriña y Cotán-Fernández (2017), se enfocaron en el análisis de recursos que facilitan y a la vez son obstáculos para el desarrollo académico de 3 alumnos con diversidad funcional de nivel educativo universitario. El estudio se llevó a cabo durante su trayectoria académica universitaria. Respecto a los resultados, se encontró que algunos profesores no contaban con la formación suficiente para atender a las necesidades diversas del alumnado, específicamente, en ocasiones no hacían los cambios necesarios al currículum para dar atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La investigación de Muntaner et al. (2016), persigue como objetivo revisar qué es lo que caracteriza a las buenas prácticas inclusivas, asimismo qué actuaciones se impulsan para generar los cambios necesarios para consolidar una escuela inclusiva. En este sentido, se busca que el profesorado esté en búsqueda constante de mejoras permanentes, y no ocasionales, a la vez que generen compromisos con la mejora continua. Los trabajos inherentes al proceso educativo desde una perspectiva inclusiva, requiere necesariamente cuestionarse con frecuencia así mismo, para estar en la búsqueda de mejoras permanentes (Muntaner et al., 2016).

Siguiendo a Pico (2015), en su investigación llevada a cabo en Colombia, tuvo como objetivo conocer las estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en términos de igualdad de condiciones en el aula. También pretende facilitar la comunicación entre el profesorado y el alumnado con diversidad funcional visual. Concluye haciendo énfasis en la participación del profesorado en los procesos educativos inclusivos, el cual aplica mejoras en sus pedagogías, mantiene comunicación con el alumnado y apoya mediante las tutorías.

En otras investigaciones Sabando Rojas (2016) ha realizado un estudio en España, en el que pretende como objetivo identificar el grado de inclusión de los centros públicos de primaria de las zonas urbanas de Cataluña. Concluye señalando que en todas las escuelas objeto del estudio se encontró un alto grado de cambio hacia las escuelas inclusivas, lo cual significa que no existe alumnado excluido.

Otros estudios relacionados con las pedagogías inclusivas son propuestos por Schmalenbach (2018). Su investigación tuvo como objetivo presentar diferentes

enfoques y metodologías desarrolladas y puestas en práctica en diversos contextos en respuesta a procesos de exclusión y marginación en el ámbito educativo inclusivo. La propuesta es que el profesorado confíe en el alumnado, les facilite las oportunidades y les de apertura a nuevas formas de aprendizaje. Concluye evidenciando la importancia del valor de la cooperación y la colaboración en la educación.

En la investigación de Simón (2016) se busca reflexionar acerca del significado y la importancia de la educación inclusiva. También espera ayudar a cambiar el concepto que persiste en la comunidad en general sobre el papel de las familias y su relación con las escuelas. Es importante también clarificar para la comunidad educativa, como debe ser comprendida dicha colaboración.

En la investigación llevada a cabo por Simón y Giné (2016) se pretende reflexionar sobre la necesidad de encontrar alianzas sólidas entre escuelas, familias y comunidades locales si queremos hacer realidad el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva. El punto de partida es la necesidad de cambiar el entorno educativo en esta dirección. Desde una perspectiva sistémica del apoyo escolar, se analiza en primera instancia el papel de la familia y la comunidad en este proceso. Es decir, compartir una visión común de lo que entendemos, construir relaciones de colaboración con las familias utilizando un enfoque centrado en la familia y, finalmente, ofrecer alternativas que coadyuven a la materialización de las alianzas.

En su investigación Slee (2012), pretende como objetivo describir a las personas con diversidad funcional que buscan desesperadamente ser incluidos en los sistemas educativos, en los que no encuentran respuesta a sus necesidades de diversa índole.

Hace hincapié en la necesidad de atender a la diversidad de alumnado, para dar atención a las diferentes condiciones de un alumnado multivariado.

A continuación, se presentan resultados, a partir de la revisión de los núcleos y puntos de interés, de los cuales se identifican los hallazgos como resultado del análisis del trabajo que realiza el profesorado. Véase la tabla No. 7.

Tabla 7. Síntesis del rol del profesorado

<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Autor</b>
<b>Valora la diversidad del alumnado</b>	Slee (2012)
<b>Tutorización y asesoramiento</b>	Pico (2015)
<b>Planificación académica / ajustes en las metodologías</b>	Cornejo et al., 2014; González-Mercado et al., 2016; Jiménez, 2015; Martínez Domínguez, 2011; Moriña y Cotán-Fernández, 2017; Muntaner et al., 2016; Sabando Rojas, 2016; Schmalenbach, 2018
<b>Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía) / Trabajo colaborativo</b>	Martínez Domínguez (2011)

Núcleos de interés / Puntos de interés	Autor
Promotor de la participación de las familias	Simón, 2016; Simón y Giné, 2016

Fuente: Elaboración propia.

## **2.4 Los trabajadores sociales**

Las actividades que los centros escolares desempeñan en el día día no se dan de manera aislada, sino que son tareas que realizan cada uno de los involucrados en el proceso educativo, se interconectan unas con otras conforme las directrices o políticas escolares lo hayan definido.

### *Colaboración entre el profesorado y los trabajadores sociales*

De acuerdo a Booth y Ainscow (2002), los profesionales del trabajo social interactúan con el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y con las familias para resolver las necesidades que el alumnado requiere.

Como ya se ha indicado, los centros educativos comprometidos con la calidad de la educación, necesariamente requieren de realizar actividades en un contexto de colaboración entre todos sus miembros. El principio de la colaboración e implicación de los diversos agentes de la comunidad escolar, incluye a los y las trabajadores (as) sociales, considerados como agentes de cambio activos del proceso inclusivo (Tilve y Méndez, 2020). Son parte medular del equipo de trabajo que se suma de manera conjunta a las actividades del día día con el

profesorado, cuyo compromiso es afrontar los retos que el proceso inclusivo implica (Tilve y Méndez, 2020). En este sentido, son parte en la generación de la cultura de la colaboración bajo el paradigma de la educación inclusiva. Así mismo, Arias Ruíz (2021) ratifica que el profesorado colabora de manera activa con los trabajadores sociales y las familias en las tareas relacionadas al desempeño académico.

En el interior de los centros educativos se entretajan diversidad de relaciones interpersonales entre los diversos agentes escolares, que bien vale la pena desagregar para evaluar la relevancia y pertinencia de sus participaciones. En este sentido, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, los trabajadores sociales, los orientadores educativos y las familias, siguen las metas que el trabajo colaborativo requiere para la inclusión (Simón, 2016). El trabajo en referencia requiere del cumplimiento de metas que exigen en todo momento de profesionales extraordinarios, como lo son los trabajadores sociales y el profesorado para dar atención expedita a las necesidades del alumnado. Tienen las capacidades de dar la atención más precisa a las situaciones diversas y adversas que se presenten, lo cual requiere de la movilización de recursos humanos, materiales, información, entre otros. Tilve y Méndez (2020) señalan que sus tareas más relevantes se encuentran las relativas a coordinar las entrevistas con el profesorado, el alumnado y las familias, se comunican con el equipo directivo, emiten reportes relacionados al desempeño académico, por mencionar algunos.

#### *Creación de climas inclusivos en el centro escolar*

Las competencias técnicas que poseen estos profesionales en el trabajo social, no son las únicas necesarias en esta labor compleja de relacionarse con las familias. Su intervención

necesita de aquellas competencias que se circunscriben en un contexto de las emociones, la empatía, la actitud positiva hacia la solución de problemáticas de índole académico entre el profesorado, alumnado y las familias. La finalidad es mejorar la calidad de las relaciones escuela-familias (Tilve y Méndez, 2020). En este sentido, el saber ser y el hacer se conjugan para hacer frente a las exigencias cambiantes en los sistemas educativos de manera exitosa, las eventualidades son frecuentes y se derivan de la interacción de los implicados en el proceso educativo. En suma, las tareas llevadas a cabo en este contexto inclusivo, promueven la cultura escolar inclusiva en la que todo el alumnado se sienta valorado, incluido y no excluido (Tilve y Méndez, 2020). De acuerdo con Tilve y Méndez (2020) su participación se convierte en el eje medular que posibilita las actividades de orientación con grupos de alumnado más vulnerables. Su trabajo lo desarrollan desde dos vertientes, por un lado, respecto a la puesta en práctica de las habilidades socioemocionales como la empatía, el asertividad, el compromiso y la responsabilidad y, por el otro, su ética profesional, así como la auto reflexión, la crítica y el autoconocimiento.

En este contexto, las investigaciones presentadas dan cuenta de las responsabilidades más relevantes de los trabajadores sociales en el proceso inclusivo, en atención a la diversidad del alumnado. Puede concluirse que su participación en este proceso, se centra particularmente en las estrategias de comunicación para mantener relaciones interpersonales con el equipo directivo, profesorado, alumnado y las familias.

Se han llevado a cabo diversas investigaciones relacionadas con las tareas que los trabajadores sociales realizan para mejorar la comunicación entre la escuela, el

alumnado y las familias (Arias Ruiz, 2021; Booth y Ainscow, 2002; Simón, 2016; Tilve y Méndez, 2020).

En este tema, la investigación de Arias Ruiz (2021), tuvo como objetivo resaltar la importancia del rol que desempeñan los profesionales del trabajo social en el sistema educativo. Así mismo, se enfatizan los aportes hacia las prácticas educativas inclusivas. La conclusión se fundamenta en la necesidad de cambio en los centros educativos, dando lugar a los profesionales del trabajo social, debido a que son agentes de cambio que dan lugar a mejoras en las relaciones del profesorado, el alumnado y las familias.

En este mismo sentido, Booth y Ainscow (2002), refieren que los trabajadores sociales colaboran de manera directa en diversas actividades que involucra el proceso educativo.

En la investigación llevada a cabo por Simón (2016), cuyo enfoque es entender el significado de la participación de las familias y la comunidad. También se pretende llegar a la reflexión acerca de significado y sentido en un contexto de proceso inclusivo. En ese sentido, se pretende aportar de alguna manera, propuestas de cambio de cómo la familia puede participar junto con el centro y la comunidad. Se espera entonces que las familias y las comunidades se conviertan en agentes activos en este proceso, implementando acciones que promuevan la educación inclusiva y la creación de una sociedad más justa.

A continuación, se presenta el resumen a partir de la revisión de los núcleos y puntos de interés, de los cuales se identifican los hallazgos como resultado del análisis del trabajo realizado por los trabajadores sociales. Véase la tabla No. 8.

Tabla 8. El rol del trabajador social en los procesos educativos inclusivos

Núcleos de interés / Puntos de interés	Autores/autoras
Colaboración entre trabajadores sociales y el profesorado	Booth y Ainscow, 2002; Arias Ruiz, 2021; Simón, 2016
Creación de climas inclusivos en el centro escolar	Tilve y Méndez (2020)

Fuente: Elaboración propia.

## **2.5 Los orientadores educativos y su participación en el proceso educativo**

Como se ha visto a lo largo del *Capítulo II Estado de la cuestión* de esta investigación, la participación del profesorado es amplia, en términos de alcance en el proceso de formación del alumnado en el centro. Siguiendo a González-Benito (2018) la orientación como una forma de guía para el alumnado. Tuvo su origen a principios del siglo XX.

Bajo esta perspectiva, corresponde revisar cómo se lleva a cabo la intervención de los orientadores en coordinación con el profesorado. La bibliografía elegida para esta investigación es poco clara en términos de describir con precisión las tareas de los orientadores educativos. Sin embargo, hay leves indicios de lo que podría hacer este agente en cuestión de guía y de orientador para el alumnado.

*Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional*

Para Rosado (2021) las funciones del psicólogo como orientador educativo, giran en torno a su participación en el proceso de inclusión del alumnado con diversidad funcional. Se espera que el psicólogo en el rol de orientador, asumen su papel orientador para potenciar las habilidades, capacidades, desarrollo de habilidades cognitivas, socio emocionales, en suma, apoyen el desarrollo integral del alumnado desde un punto de vista humano. De la misma manera, hay expectativas en su desempeño como orientador directo en el proceso de inclusión educativa. Para el logro de estas tareas, es necesaria la interacción con otros agentes del proceso educativo, debido a la complejidad y multidisciplinariedad de su rol.

El psicólogo participa en actividades relativas a la aplicación de pruebas, instrumentos y técnicas para conocer más de cerca los problemas que presenta el alumnado. entre estos se destaca el estrés, situaciones de adaptación que regularmente ocurren al alumnado de recién ingreso al siguiente nivel educativo. De igual forma, también puede intervenir en aspectos relacionados con el clima escolar, es el caso del acoso. En suma, estas tareas pueden definir con más precisión a un agente en el rol de psicólogo. Para Bur y Telias (2019), el psicólogo asume una comprensión de las cuestiones académicas complejas de las escuelas, las cuales necesita abordar desde una perspectiva más eficaz. El papel del psicólogo en los entornos educativos es, por tanto, estar atentos a la diversidad de prácticas inclusivas que tienen lugar en el centro.

Promover la diversidad individual y cultural y la inclusión social, realizar actividades psicoeducativas y crear espacios de reflexión. Estas funciones pueden realizar diversas acciones, es el caso de los estudiantes que excluyen a sus compañeros porque los consideran diferentes. Promover acciones para el cambio.

### *Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado*

Forns (1994) define las funciones del psicólogo educativo, directamente relacionadas con el desarrollo humano del alumnado. Adicionalmente, se suman otras como el análisis de la eficacia de programas educativos. Así mismo, de acuerdo a Bur y Telias (2019), el psicólogo asume, también diagnóstica, las necesidades de aprendizaje del alumnado, genera informes de los estudiantes con entornos familiares complejos y se hacen recomendaciones para ayudar al profesorado a tomar decisiones apropiadas. De igual forma, intervienen en la atención individual y colectiva del alumnado para promover el aprendizaje, el desarrollo de sus familias y de la comunidad escolar.

Con el paso de los años, la orientación educativa ha ido evolucionando. Sin embargo, es un concepto complejo, pero que cada vez ha ido tomando una mejor definición gracias a la puesta en práctica de dicho concepto (Martos Titos, 2017). Algunos ejemplos de las distintas concepciones a lo largo del tiempo, orientación personal y orientación escolar, orientación vocacional y profesional y, orientación educativa. Bajo esta última concepción, su misión es la formación de ciudadanos responsables, libres y autosuficientes. Para esto la educación fomenta el desarrollo integral de las personas a lo largo de toda la vida. En este entendido, la orientación forma parte de las tareas que requieren los procesos educativos. Los centros escolares necesitan de la participación de diversos agentes involucrados, con la finalidad de dar la atención necesaria y complementaria al alumnado.

### *Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo*

Las estructuras organizativas de las escuelas requieren la necesidad de incluir en sus servicios educativos formas diversas de ayudas al alumnado, lo cual propicia en ocasiones,

redireccionar el rumbo de las metas educativas establecidas (Medina, 2021). En este sentido, la orientación educativa como un servicio de apoyo al alumnado, es de gran ayuda para dar atención a la diversidad de necesidades del alumnado, cuyas funciones están orientadas para reforzar al derecho de la educación para todos. Por tanto, la orientación educativa es una estrategia que da soporte a todo el alumnado, indistintamente de sus discapacidades (González-Benito, 2018).

En este sentido, Medina (2021) y Moliner y Fabregat (2021) apuntan que es necesaria la función de acompañamiento al alumnado durante el proceso educativo. Esta tarea tiene la particularidad de detectar complicaciones durante el proceso que representan un obstáculo para seguir de manera exitosa los planes de estudio de los centros escolares.

#### *Obstáculos del proceso educativo*

De acuerdo con Rosado (2021), hay sanciones que conllevan el hecho de dejar de lado la provisión de recursos para atender las necesidades de los centros, ya que, a pesar de ello, los obstáculos para la inclusión persisten. Los recursos no compensan las necesidades no cubiertas de los diferentes grupos que tienen necesidades educativas y sociales. Por lo mismo, las barreras sociales son blanco de estereotipos que estigmatizan a la diversidad funcional, lo cual amerita un cambio que dé lugar a la participación de todos los agentes escolares. El psicólogo educativo tiene gran responsabilidad en estas tareas que son fundamentales, como agente de cambio en el proceso educativo.

Las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en este tema, destacan que las tareas que realizan los orientadores educativos, tienden a mejorar la calidad de la educación de los centros educativos que disponen de estos expertos en la orientación educativa en sus

estructuras educativas (Bur y Telias, 2019; Forns, 1994; González-Benito, 2018; Martos Titos, 2017; Moliner y Fabregat, 2021; Rosado, 2021; Selvini, 2008; Medina, 2021).

Bur y Telias (2019) analizan las experiencias de instituciones diversas y que crean espacios para abrirse, para experimentar a los nuevos modelos educativos. En los acuerdos institucionales relacionadas con las normas de convivencia, es clave la atinada participación de los diversos agentes escolares, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.

Forns (1994), analiza el rol del psicólogo, desde dos perspectivas. Una que se relaciona con la línea socio-laboral económica, que requiere conocer cómo es la relación laboral de los adolescentes y aprendices, aborda la función del psicólogo desde el enfoque profesional. Con respecto a la segunda perspectiva, se destaca su participación desde el ámbito pedagógico y la atención al desarrollo humano del alumnado. Resulta de esta investigación la necesidad de diseñar las funciones del psicólogo educativo desde una perspectiva disciplinaria plural.

Por su parte, González-Benito (2018) sistematiza los modelos de orientación educativa, analizando los archivos cuya literatura aporta valor a la investigación, a la vez que profundiza en las características, así como en sus ventajas y desventajas. Se concluye que el modelo de orientación educativa debe comunicarse entre el equipo directivo, profesorado y a los orientadores educativos.

En este mismo sentido, Martos Titos (2017) en su investigación cómo participan los orientadores educativos para propiciar la mejora a través de las experiencias de vida, delimitando las relaciones de trabajo con el equipo directivo y profesorado. Se concluye que los orientadores educativos tienen el rol de ayudar a los procesos educativos para la mejora

de los centros, asesorando al profesorado y alumnado. Lideran en términos pedagógicos al equipo directivo, así como los diversos agentes en el centro escolar.

De igual manera en su investigación, Moliner y Fabregat (2021) buscan averiguar cómo los asesores educativos actúan en la formación constante de los agentes involucrados en los procesos educativos para propiciar la calidad de la educación en entornos inclusivos. Se concluye que el rol principal es de acompañante, formador y asesor, debido a que genera mayor seguridad en el profesorado, al tiempo que aumenta su participación en las tareas que requiere el proceso educativo inclusivo. Así mismo, se posibilita que el profesorado aprenda formas variadas de interactuar en el aula y fomentar un aprendizaje basado en la búsqueda y el descubrimiento.

En la investigación llevada a cabo por Rosado (2021) con el objetivo de analizar las funciones del psicólogo como orientador educativo, se reconoce su rol como figura importante en el proceso de inclusión de la diversidad del alumnado. El estudio se lleva a cabo en Colombia, en el nivel educativo de primaria y, la investigación aborda modelos de tipo psicoeducativo referenciado a la escuela inclusiva de alumnado con diversidad funcional.

La investigación de Medina (2021), estudia la relación entre la orientación educativa y la inclusión educativa. La investigación fue llevada a cabo mediante la revisión documental de investigaciones en el tema. El estudio concluye que la participación del orientador educativo es importante a favor del alumnado y sus familias en términos de cooperación. De igual manera, el orientador educativo promueve estrategias de diagnóstico durante el proceso de orientar, de acompañar y de asesoría a los diversos agentes escolares, como por ejemplo maestros, alumnado y padres de familia. Por otro lado, también se resalta que es necesaria la

formación del profesorado para dar atención adecuada al alumnado respecto a seguimiento y asesoría, sobre todo en relación a la vinculación con el nivel superior educativo. Estas tareas no solo ayudan al alumnado para su desarrollo en el nivel educativo que cursa, sino que lo acompañan a lo largo de la vida.

Las actividades que involucran a esta tarea en los centros escolares se sintetizan a continuación. Véase la tabla No. 9.

Tabla 9. El trabajo del orientador educativo en los procesos educativos inclusivos

<b>Estudios de investigación en relación con los orientadores educativos</b>	<b>Sobre el rol de los orientadores educativos</b>
<b>Tilve y Méndez (2020)</b>	Organización de los centros.
<b>González-Benito, 2018; Moliner y Fabregat, 2021; Medina, 2021</b>	Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo.
<b>Martos Titos, 2017; Forns, 1994; Bur y Telias, 2019</b>	Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado.
<b>Rosado 2021; Bur y Telias, 2019</b>	Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional.

Rosado (2021)	Obstáculos del proceso educativo
---------------	----------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

## 2.6 Los tutores desde la orientación

Sin lugar a dudas, las tareas que lleva a cabo el profesorado no podrían verse concluidas sin la participación de los demás agentes involucrados en el proceso educativo. Cada agente tiene una función específica que lleva a cabo como lo determinan las normas escolares. Con esta perspectiva, el alumnado es beneficiado en su desarrollo académico a través de la tutorización recibida, lo cual le permite obtener mayores posibilidades de elegir la profesión que se adecúe a sus habilidades, actitudes y aptitudes. Por tanto, a continuación, se realiza una revisión de las funciones que tienen en el centro escolar los tutores.

La tutoría en el ámbito escolar tiene un sustento en la búsqueda de la formación y desarrollo integral del alumnado, apoya a la mejora de las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, y por supuesto, orienta al alumnado para identificar sus gustos y aficiones en las áreas de su interés y para su futura formación.

### *Recursos materiales para implementar la función tutora*

Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación en España (COPOE, 2019) en su propuesta para el curso escolar 2019-20, lleva a cabo propuestas para mejorar la calidad de la educación a través de la orientación educativa. Para llevar a cabo esta iniciativa, propone diversas propuestas que podrían llevarse a la legislación y mejorar en lo posible la calidad de la educación. i) es necesario que destinar un horario y un espacio para ejercer la

tutoría; ii) es necesario la asignación de recursos materiales que la acción de la orientación requiere.

En este mismo sentido, de acuerdo con Sobrado (2007) para mejorar la calidad de la educación, es necesario implementar la función tutorial y orientadora. Esta acción requiere de recursos materiales necesarios para la puesta en marcha del proyecto tutorial. En este sentido, los espacios, recursos de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y psicopedagógicos, son indispensables para que puedan llevarse a la práctica los planes de la función tutorial y de intervención orientadora; el tiempo es un recurso necesario para la tutoría educativa.

#### *El profesorado tutor*

De acuerdo a COPOE (2019) es necesario que el profesorado tenga las estrategias necesarias para motivar al alumnado y dar respuesta a sus necesidades diversas en el aprendizaje; ii) es necesario la asignación de recursos humanos para llevar a cabo la acción de la orientación; iii) es fundamental que la prevención sea abordada para influir en las decisiones de del alumnado desde un enfoque de la autoestima y que promueva la formación integral del alumnado.

#### *Formación integral del alumnado*

Siguiendo a Sobrado (2008), ratifica que la tutoría es fundamental en la formación académica del alumnado, para lo cual es necesaria la participación del profesorado para realizar esta función. En un entorno académico, los tutores deben apoyar al alumnado a establecer y dar forma a sus objetivos personales, académicos y profesionales. De esta manera, y desde esta

perspectiva innovadora, los proyectos relacionados con la tutoría en los centros escolares pueden ser un recurso muy importante y valioso para apoyar al alumnado durante su permanencia en el centro. Al respecto, se muestran las tareas que desarrolla el tutor en proceso educativo.

Las diversas investigaciones que se han llevado a cabo en este tema, destacan que las tareas que realizan los profesores tutores tienden a mejorar la calidad de la educación de los centros educativos que disponen de estos expertos en la orientación educativa, en sus estructuras educativas (COPOE, 2019; Sobrado, 2007; Sobrado, 2008).

En la propuesta para legislar la orientación educativa como un recurso para mejorar la calidad de la educación, (COPOE, 2019) se persigue como objetivo que los centros educativos de todos los niveles trabajen con un modelo único de tutoría educativa. Dicha propuesta incluye las peticiones relativas a mejorar las capacidades del profesorado para colaborar con el alumnado y mejorar sus actitudes frente al aprendizaje; determinar espacios y horarios para ejercer la tutoría; trabajar en la prevención desde la orientación educativa. Para ello, el profesorado debe estar formado.

En la investigación llevada a cabo por Sobrado (2007), con el objetivo analizar la función de la tutoría con un enfoque del profesorado tutor. Se considera la necesidad de tomar en cuenta la formación del profesorado tutor, en relación con las actividades que lleva a cabo en el aula.

En la investigación llevada a cabo por Sobrado (2008), se evalúa la función del tutor orientador en los espacios superiores universitarios, como una posible figura que colabore en la formación académica del alumnado, desarrollando metodologías de estudio y también para el aprendizaje. De esto se deduce que es necesario que el profesorado profundice en los

contenidos a impartir y la forma en la que se comunican los conocimientos. Por lo tanto, la función de la tutoría debe orientar al alumnado a trazarse sus metas académicas y de tipo profesional.

A continuación, se presenta el resumen a partir de la revisión de los núcleos y puntos de interés, de los cuales se identifican los hallazgos como resultado del análisis del trabajo realizado en relación con los tutores. Véase la tabla No. 10.

Tabla 10. El trabajo del tutor en los procesos educativos inclusivos

<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Autores/autoras</b>
<b>Recursos materiales para su implementar la función tutora</b>	COPOE, 2019; Sobrado 2007
<b>Formación del profesorado tutor</b>	
<b>Formación integral del alumnado</b>	Sobrado (2008)

Fuente: Elaboración propia.

## **2.7 Sobre las prácticas de las familias en relación con la educación inclusiva**

Históricamente la sociedad ha tenido un rol limitado en el proceso educativo, en el sentido de solo recibir los servicios de los profesionales de la educación a través de los centros escolares. Dichos centros no incluyen en su modelo educativo a las familias como una estrategia para compartir roles en la educación de sus hijos e hijas (UNESCO, 2004). Esto

evidencia pocos o nulos derechos de las familias para participar en los procesos educativos. No obstante, diferentes estudios dan cuenta de la apertura de los centros escolares a la participación de las familias.

#### *Participación activa de las familias en el centro escolar*

Las condiciones del alumnado con diversidad funcional, como la lengua, la cultura, la pobreza, entre tantas otras, no debería ser condicionante para el ingreso a las escuelas. En contra parte, existen centros escolares cuyos procesos están orientados hacia la inclusión. Por ende, en este caso hay cabida para que la familia sea integrada como miembro más de la comunidad académica del centro escolar, tomando por consecuencia un rol participativo en los procesos educativos (Booth y Ainscow, 2002). Por lo tanto, las familias asumen responsabilidades como el liderazgo, para participar activamente en la educación de hijos e hijas.

En la investigación de Fernández Batanero (2012) se asegura que la participación de la familia es fundamental y esencial para colaborar con la escuela, crear un clima escolar favorecedor de escuela abierta a la diversidad y para promover el desarrollo de prácticas inclusivas. Los profesionales de la educación, la familia y la comunidad deben trabajar en colaboración.

En el mismo sentido Jiménez (2015) propone un acercamiento en profundidad entre los centros escolares y las familias, de tal manera que el alumnado con diversidad funcional tenga mayores posibilidades de desarrollar sus habilidades, actitudes y aptitudes.

Las familias tienen necesidades de conocer el desarrollo de sus hijos e hijas, saber cómo se sienten, cómo piensan, y necesidad de saber cómo colaborar con sus hijos e hijas en el

proceso de enseñanza. Lo primordial es el desarrollo del alumnado en los ámbitos escolares y familiares; buscar opciones para que crezcan en entornos favorecedores de aprendizaje, de cooperación de comunicación afectiva y de colaboración.

La separación entre escuela y familia propiciada por las condiciones de los sistemas educativos, trae como consecuencia la participación activa de las familias que reclaman respuestas favorables para sus hijos en términos de escuela inclusiva (Moliner, 2008).

Por lo tanto, en los procesos educativos con orientaciones a la educación inclusiva, las familias son parte de los pilares fundamentales en la educación. En este sentido, se pugna por mantener a las familias unidas, y por consecuencia se fortalecen las comunidades (UNESCO, 2004). Así mismo, se conserva el principio de la educación para todos (EPT), que concibe a la educación con una visión holística, que va más allá de los centros escolares, extendiéndose a las familias y a las comunidades. Por lo tanto, la participación de las familias y las comunidades representan un factor fundamental en la educación.

Siguiendo a Rueda y Fernández (2019), asegura que es necesario entender el papel que las familias deben jugar en la transformación de los sistemas y entornos educativos para que sean más inclusivos. Para ello, partiendo de lo que implica la educación inclusiva y considerándola un derecho de todo el alumnado sin exclusiones, se justifica por qué las familias deben participar en este proceso, así como los beneficios que se derivan de su participación. La participación de la familia es necesaria para fomentar la reducción de la brecha entre inclusión y las acciones llevadas a cabo, así como las oportunidades y espacios que se les brindan en los centros escolares. En este mismo sentido, se destaca el papel relevante que juega la familia en el proceso educativo. Tal es el caso de Vigo et al. (2016),

quienes aseguran que, creando vínculos entre la escuela y las familias, finalmente esta interacción propicia resultados académicos positivos a hijos e hijas. Esta participación se comparte con los demás agentes implicados, a decir del equipo directivo, del profesorado, el alumnado, y en algunos casos, la comunidad (Simón et al., 2016). Hasta cierto punto, las familias son un factor determinante en los centros escolares, debido a su participación, las escuelas han ido ganando terreno en el sentido de la aceptación cada vez mayor de alumnado con diversidad funcional (Moliner, 2008). Vigo et al. (2016) aseguran que la participación activa es el hecho de compartir responsabilidades entre la escuela y la familia. Permite el reforzamiento de los programas escolares y las prácticas con las familias. Se precisa que la intervención de las familias se centra en la asistencia a reuniones, participación en actividades con hijos e hijas, entre otras prácticas de carácter voluntario. Y de la misma manera, en lo relacionado a la implicación, participan en dotar de los medios y los recursos al alumnado para el desarrollo de las tareas escolares. El diálogo padres y alumnado es fundamental para fomentar su participación en las tareas escolares, y en consecuencia mejorar en el rendimiento académico, por mencionar algunos beneficios (Moliner, 2008).

Finalmente, Simón et al. (2016) asegura que la participación de la familia representa una parte complementaria importante en el proceso educativo, que se comparte con el resto de los agentes implicados.

Los resultados más representativos de investigaciones realizadas en este tema, se destacan en relación con las aportaciones de las familias a los centros escolares.

Al respecto, diversas investigaciones señalan la relevancia de la participación de la familia en los centros escolares, lo cual indudablemente redundará en resultados

satisfactorios (Booth y Ainscow, 2002; Fernández Batanero, 2012; Jiménez, 2015; Moliner, 2008; Rodríguez et al., 2010; Rueda y Fernández, 2019; Simón et al., 2016; Vigo et al., 2016).

La investigación realizada por Booth y Ainscow (2002) tuvo como objetivo crear comunidades escolares con características colaborativas y capaces de fomentar en el alumnado sus habilidades con el fin de alcanzar los logros académicos. Así mismo, se mantiene el compromiso involucrando activamente al profesorado y a las familias en la implementación de cambios representativos en el proyecto escolar inclusivo.

En la investigación de Fernández Batanero (2012) con el objetivo fue identificar cómo es la participación de la familia para colaborar con la escuela y generar clima escolar favorecedor de escuela abierta a la diversidad, da cuenta de la alianza entre el centro, la familia y la comunidad para potenciar el desarrollo de las prácticas inclusivas.

En el estudio de Jiménez (2015) se presentan recomendaciones para lograr un mayor acercamiento a los profesionales de la educación con las familias de sus alumnos y alumnas con diversidad funcional. Se destaca que es necesaria la participación de la escuela y las familias, hecho que aporta diversos beneficios, como el aumento de la confianza entre la escuela y su propio profesorado, mejora la convivencia, mejores resultados en el aprendizaje, reduce el fracaso escolar y en consecuencia reduce la exclusión.

En la investigación llevada a cabo por Rodríguez et al. (2010), se tuvo como objetivo conocer la necesidad de establecer relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, lo cual ayudará al logro para el acceso del alumnado con discapacidad a los centros escolares. Se

concluye que es necesario garantizar la configuración de sistemas educativos en ofrecer educación para todos, en este sentido, los familiares conformados por padres y madres y sus familiares, el profesorado y la comunidad, desempeñan un rol determinante, lo cual es necesario para enfrentar los retos que impone el sistema educativo.

La investigación de Rueda y Fernández (2019) subraya la importancia de rol que las familias desempeña en los cambios de los sistemas educativos. Para avanzar en las mejoras de las prácticas educativas inclusivas. Para esto considera la conceptualización de la educación inclusiva, tomando como base que es un derecho de todo el alumnado sin exclusiones, por lo que se justifica que las familias formen parte de este proceso. El estudio señala que los centros escolares que tienen claridad del concepto de colaboración adoptan un enfoque proactivo a este respecto. Entre las diversas actividades en que las familias participan, destacan las asambleas y reuniones con el alumnado.

En la investigación llevada a cabo por Simón et al., (2016), cuyo enfoque es entender el significado de la participación de las familias y la comunidad. También se pretende llegar a la reflexión acerca de significado y sentido en un contexto de proceso inclusivo. En ese sentido, se pretende aportar de alguna manera, propuestas de cambio de cómo la familia puede participar junto con el centro y la comunidad. Se espera entonces que las familias y las comunidades se conviertan en agentes activos en este proceso, implementando acciones que promuevan la educación inclusiva y la creación de una sociedad más justa.

Finalmente, en su investigación Vigo et al. (2016) estudian las disertaciones acerca de cómo es la participación de las familias en las escuelas, ello en relación con el desarrollo académico exitoso del alumnado. La finalidad es conocer las diferentes voces de agentes implicados en

la educación, en especial las familias, todo ello en relación con el éxito escolar del alumnado. Este estudio se llevó a cabo en España en diversas comunidades autónomas. Como se resultado se tienen diversas estrategias relacionadas con la convergencia entre los objetivos que persiguen tanto las familias como el centro escolar. Se presume que dichas estrategias están relacionadas con las condiciones socio-económicas de las familias y la relación con las escuelas que propician su participación en los procesos educativos.

Véase la tabla No. 11 que da muestra de cómo las familias participan en el centro escolar.

Tabla 11. Las familias el agente de cambio del proceso educativo inclusivo

<b>Estudios de investigación en relación con la familia</b>	<b>Sobre el rol de la familia</b>
<b>Participación activa de las familias en el centro escolar</b>	
<b>Booth y Ainscow (2002)</b>	Liderazgo de las familias en la educación de sus hijos.
<b>Fernández Batanero (2012)</b>	Agente de cambio con profesionales de la educación.
<b>Jiménez (2015)</b>	Propicia mejoras en los resultados en el aprendizaje. Genera confianza entre la escuela y el profesorado
<b>Moliner (2008)</b>	Gestiona los derechos de los hijos a las escuelas ordinarias.

	La familia es el factor clave para avanzar hacia la inclusión.
<b>Rodríguez et al. (2010)</b>	Las familiares, el profesorado y la comunidad desempeñan un rol determinante.
<b>Rueda y Fernández (2019)</b>	Compromiso para responder al derecho de la educación para todos.
<b>Simón (2016)</b>	La parte complementaria en el proceso educativo.
<b>Vigo et al. (2016)</b>	Comparten con la escuela las estrategias y objetivos en el desarrollo del proceso educativo.  Seguimiento de actividades extra escolares en casa.

Fuente: Fuente propia.

## **Conclusiones**

Las investigaciones analizadas en este capítulo, dan respuesta a las cuestiones y objetivos de esta investigación. Dichas investigaciones, de una parte, dan cuenta de los avances que ha tenido la educación inclusiva a lo largo del tiempo y, de otra parte, proporcionan las bases teóricas acerca de las tareas que desempeñan los agentes involucrados en el proceso educativo en un contexto inclusivo.

Los agentes involucrados objeto de análisis en esta investigación, son el equipo directivo, el profesorado y el alumnado. Así mismo, se identifican otros profesionales educativos cuyas tareas son complementarias a las del resto de los agentes educativos. Entre ellos se encuentran los trabajadores sociales, los orientadores educativos y los tutores. Estos últimos, realizan tareas complementarias de orientación cuya finalidad es participar en el desarrollo integral del alumnado.

Con respecto al alumnado, tienen la oportunidad de aprovechar los espacios en el aula, para relacionarse con sus compañeros y, en consecuencia, desarrollar sus capacidades de interacción con los demás. En esta misma línea, se aprovechan las oportunidades para desarrollar sus habilidades en el trabajo colaborativo, siendo este una forma de aprendizaje en el que todos aportan información que retroalimenta al resto del grupo. Es importante que el alumnado desarrolle las habilidades para socializar con el resto de sus compañeros de grupo, de lo contrario, las posibilidades para generar climas de aprendizaje donde todos aprenden de todos, se podrían deteriorar paulatinamente, de tal manera que, con el paso del tiempo, se favorezca la tendencia hacia exclusión en el aula. Así mismo, se propicia la exclusión a través de la discriminación de los miembros del grupo, sea por razones de género, ideológicas, raza, sexo, entre otras, en definitiva, este no es el camino más propicio para el desarrollo de ambientes idóneos para la inclusión educativa.

En relación al equipo directivo, la bibliografía consultada permite identificar aspectos relevantes del rol que desempeña, el cual se orienta a la solución de las tareas sustantivas para la operación adecuada del centro. En este sentido, una de las tareas que llevan a cabo es la *organización y planificación de los centros*, en dicha tarea el aspecto pedagógico es

fundamental para responder a las necesidades que la atención a la diversidad demanda. Principalmente en relación a proporcionar educación de calidad para todos, en un contexto inclusivo; en estas tareas, el *liderazgo* y una buena *comunicación* son fundamentales para favorecer positivamente en el proceso educativo. El desarrollo de las tareas realizadas requiere también seguir ciertas directrices, las cuales se ejecutan de forma exitosa poniendo en práctica las *políticas educativas*, particularmente aquellas relacionadas con la educación inclusiva. También se identifica como una de las tareas sustantivas, la relacionada a la *formación del profesorado*, como una forma de propiciar aprendizajes dirigidos a impactar positivamente en el aprendizaje de todo el alumnado.

En lo que respecta al profesorado, las investigaciones proporcionan información que da evidencia de las tareas que de acuerdo a su rol desempeñan, a decir de la ejecución del liderazgo para poner en marcha las principales tareas del proceso educativo, que emanan directamente de las decisiones que toma el equipo directivo. Estas decisiones se relacionan con el rol que lleva a cabo el equipo del profesorado, relacionado a la formación del alumnado, en colaboración con otros agentes involucrados. En este caso, se trata de los trabajadores sociales, orientadores educativos y tutores que realizan tareas complementarias para coadyuvar a la formación personal y profesional del alumnado.

En el proceso educativo, existen otros agentes educativos que colaboran para que el alumnado tenga un desarrollo académico favorable, en este caso, me refiero a los trabajadores sociales, orientadores educativos y tutores. Los cuales trabajan de manera conjunta con el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y sus familias para coadyuvar y favorecer a que el éxito académico del alumnado sea cumplido. Para este efecto, los trabajadores sociales colaboran de manera activa con otros profesionales educativos, es el caso del equipo

directivo, profesorado, el alumnado y sus familias. De esta manera, son atendidas las necesidades educativas diversas del alumnado en un contexto de colaboración entre todos los agentes. A su vez, los orientadores educativos intervienen en este proceso, coadyuvando al desarrollo de la madurez mental e identificación de aspiraciones profesionales del alumnado. Esta tarea tiene la particularidad de identificar situaciones adversas que puedan complicar el desarrollo académico del alumnado. Una forma de paliar esta situación, es a través del trabajo de los tutores, por lo que se concluye que su participación es muy valiosa, debido a que coadyuvan con el alumnado a su formación y desarrollo académico. De igual manera, apoyan el mejoramiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje y orientando al alumnado a encontrar sus gustos e intereses en las áreas de su preferencia para su ingreso a la educación superior.

De esta manera, las investigaciones analizadas en este capítulo, dan respuesta a la cuestiones y objetivos, los cuales son planteados en el siguiente *Capítulo III del Marco metodológico*.

## CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 Introducción

El presente capítulo que se aborda representa una parte importante para esta investigación, debido a que da la continuidad de los *capítulos I y II*, del *Marco conceptual y del Estado de la cuestión*, respectivamente. Los cuales hasta el momento han dado evidencias de los avances en el tema objeto de estudio de esta investigación, relacionados al proceso inclusivo del alumnado con diversidad funcional derivado de las necesidades educativas especiales, de nivel de estudios de bachillerato.

Este *Capítulo III* correspondiente al *Marco metodológico*, se ocupa de la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación, en la que se abordan las cuestiones de investigación y los objetivos, los cuales tienen la particularidad de orientar el desarrollo de la investigación. El estudio se desarrolla a través del método etnográfico, debido a que se requiere necesariamente obtener datos *in situ*, derivados de las actividades con los sujetos de estudio en los escenarios reales. Este escenario de la investigación se enmarca en uno de los centros escolares de nivel de estudios de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado

de Hidalgo, en México. El cual ha sido seleccionado debido a que cuenta con las condiciones idóneas que el propio estudio requiere para el cumplimiento de los objetivos de investigación.

Finalmente, se destacan las condiciones y circunstancias a través de las cuales se llevó a cabo el acceso al campo. Así mismo, siguiendo con el trabajo que esta investigación requiere, el capítulo que a continuación se aborda, es el *Capítulo IV* que corresponde a la *Recogida y análisis de la información*, al cual se da seguimiento en el siguiente apartado.

### **3.2 Cuestiones de investigación**

En la actualidad existen diversidad de investigaciones en el tema de educación inclusiva y diversidad funcional. Sin embargo, cada una de ellas aborda determinadas necesidades específicas del colectivo de hombres y mujeres con diversidad funcional. En este sentido, derivado del análisis del capítulo *estado de la cuestión*, se han presentado los resultados de las investigaciones relacionadas con la diversidad funcional, se describen las cuestiones de investigación, así como los objetivos correspondientes, ambos se enmarcan en un contexto de nivel educativo de bachillerato. En el análisis de los estudios se ha puesto de manifiesto que diversos autores a través de sus investigaciones dan cuenta de los beneficios que han obtenido las personas con diversidad funcional. Al respecto, Slee (2012) apunta que el equipo directivo trabaja colaborativamente con su equipo de profesorado, profesionales del trabajo social, orientadores educativos, entre otros agentes involucrados en el proceso educativo. Todos ellos transitan por arduas etapas de trabajo orientado a educar en la diversidad, propiciando que los resultados sean favorecedores para todo el alumnado.

De acuerdo a Slee (2012), Jiménez (2015), García-Cuevas y Hernández de la Torre (2016), Muntaner et al. (2016), Sabando Rojas (2016) y Schmalenbach (2018), el profesorado

también lleva a cabo tareas para mejorar su desarrollo profesional e impactar positivamente en el aprendizaje del alumnado. Esto es muy importante, ya que aporta conocimientos para eliminar las barreras y mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, diseña estrategias pedagógicas para mejorar el trabajo colaborativo y cooperativo en el aula. Esta es una estrategia que aporta valor en la generación de seguridad en el alumnado, lo cual ayuda para la concreción de sus logros académicos (Booth y Ainscow, 2002). Entre otros beneficios, se encuentra el seguimiento al trabajo académico del alumnado, mediante las asesorías y tutorías, siendo éstas una forma de favorecer su autonomía (Pico, 2015).

El alumnado también obtiene beneficios del trabajo que realizan los trabajadores sociales, en relación a la coordinación de tareas con el profesorado y sus familias (Arias Ruiz, 2021). Otros beneficios que también impactan de manera directa, son las prácticas colaborativas que el alumnado desarrolla, ya que los prepara como generadores de alternativas diversas para la solución de problemas de manera responsable, y también fomenta el aprendizaje cooperativo (Guerrero y López, 2013; Da Dalt, 2016; Schmalenbach, 2018).

En este sentido, se pretende conocer cómo están diseñados los procesos educativos inclusivos de los centros escolares para acoger al alumnado con diversidad funcional. También conocer cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión, considerando los subprocesos de participación de diversos agentes involucrados, como el profesorado, el alumnado, los trabajadores sociales, así como también las familias.

Las cuestiones de investigación surgen de los núcleos de interés, a partir de los cuales se desarrolla la indagación correspondiente. Para esta tesis, los núcleos de interés que se identificaron, véase la tabla No. 12.

Tabla 12. Núcleos de interés

Ejes principales	Núcleos de interés
<b>Equipo directivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización y planificación de los centros</li> <li>- Liderazgo del equipo directivo / Toma de decisiones / Responsabilidad y compromiso y adopción de políticas educativas)</li> <li>- Análisis de estrategias pedagógicas</li> <li>- Formación del profesorado</li> </ul>
<b>Profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutorización y asesoramiento</li> <li>- Planificación académica / ajustes en las metodologías</li> <li>- Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía) / Trabajo colaborativo</li> <li>- Promotor del trabajo colaborativo</li> <li>- Promotor de la participación de las familias</li> <li>- Formación permanente del profesorado</li> <li>- Valora la diversidad</li> </ul>
<b>Alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colaborativo entre el alumnado</li> <li>- (Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte</li> <li>- Inclusión social en el aula</li> </ul>

Ejes principales	Núcleos de interés
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepciones, sentimientos de exclusión en el aula</li> <li>- Metas/</li> <li>- Expectativas</li> <li>- Rendimiento académico</li> <li>- Desempeño académico del alumnado</li> </ul>
<b>Trabajador social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaboración entre trabajadores sociales y el profesorado</li> <li>- Creación de climas inclusivos en el centro escolar</li> </ul>
<b>Orientador educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de los centros.</li> <li>- Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo.</li> <li>- Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado.</li> <li>- Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional.</li> <li>- Obstáculos del proceso educativo.</li> </ul>
<b>Tutor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos materiales para su implementar la función tutora</li> <li>- Formación del profesorado tutor</li> <li>- Formación integral del alumnado</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen las cuestiones de investigación relacionadas con el primer eje relacionado con el *equipo directivo*, en correspondencia a sus núcleos de interés relacionados a, i) *propiciar la educación inclusiva* y ii) *la planificación de los recursos humanos*, se han definido dos cuestiones de investigación, las cuales se describen a continuación.

1. *¿Qué hace el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado?*

Esta cuestión de investigación, se encuentra directamente relacionada con el núcleo de interés, *promoción a la educación inclusiva*. La cuestión de investigación busca conocer cómo el equipo directivo lleva a cabo las tareas para la formación permanente del profesorado. Lleva a cabo tareas de rutina que van desde el respaldo del trabajo que realiza todo el equipo, hasta aquellas en las que es necesario observar que el equipo del profesorado se encuentre realizando las tareas relacionadas a rol correspondiente.

De la misma manera, se ha generado la cuestión de investigación relacionada al eje del *equipo docente*. Para tal efecto, los núcleos de interés identificados son, i) *prácticas pedagógicas*, ii) *mejora del proceso inclusivo* y, iii) *implicación de las familias en el proceso inclusivo*. Con estas cuestiones de investigación se busca conocer qué hace el equipo del profesorado para que el trabajo que realiza se lleve a cabo en el marco del proceso inclusivo. En este proceso inclusivo, se involucran acciones que coadyuvan a que todo el alumnado se desarrolló favorablemente en un ambiente de aprendizaje idóneo para la educación de calidad. Por lo tanto, la cuestión de investigación se describe a continuación;

2. *¿Qué prácticas lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado?*

Para lograr el cumplimiento de esta cuestión de investigación, se requiere conocer qué hace el profesorado, cuáles son las tareas que lleva a cabo para que el alumnado se desarrolle en climas afectivos propicios para la participación en colaboración con sus compañeros. Así mismo, para que el trabajo colaborativo se desarrolle satisfactoriamente, de tal manera que el alumnado gestione su propio conocimiento. En este caso, el profesorado pone en práctica buena actitud, siempre propositivo y con empatía ante las necesidades del alumnado.

Finalmente, la cuestión de investigación relacionada con el alumnado, se pretende desarrollar a través de los núcleos de interés siguientes, *i) trabajo colaborativo, desarrollo de proyectos en equipo, solución de problemas, rol responsable y, responsabilidad; ii) experiencias como alumno*. Esta cuestión corresponde a otro agente indispensable en el proceso educativo, a decir del alumnado. Estos núcleos tienen como finalidad conocer cuál es la manera en la que el alumnado participa como gestor de su propio aprendizaje. Para lo cual, en la primera cuestión de investigación se pretende conocer qué hace, como participa para que tenga un desarrollo académico encaminado a la ejecución de tareas, actividades, proyectos, entre otros, de manera colaborativa. Para lo cual, se a continuación se describe la cuestión de investigación relacionada con el alumnado, se pretende conocer cuáles son las experiencias que hasta el momento ha tenido, para lo cual, se cita la siguiente cuestión de investigación.

*3. ¿Cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula?*

Mediante esta cuestión de investigación, se pretende conocer las experiencias que han tenido a lo largo de su formación, en este sentido, averiguar qué o cuáles situaciones complicadas o no, ha tenido. De qué manera les ha dado solución. De igual forma, ayudará a identificar en

el alumnado habilidades para diferenciar lo que es complicado, grave, lo que es probable, lo que es crítico. Ayudará a inferir, a reflexionar sobre sus logros, fracasos, en sí sobre su propio rol de alumno. Por otro lado, qué los aprendizajes le han generado conocimiento, y si ese conocimiento le ayuda a reflexionar y/o tomar decisiones en su rol de alumno.

Se destaca la relación de las cuestiones de investigación con los núcleos de interés, con objetivos. En un orden secuencial, en primer término, se han identificado las cuestiones de investigación, las cuales han sido identificadas a través de las investigaciones en el *Capítulo II Estado de la cuestión*. Posterior a ello, también se han identificado los núcleos de interés que se han derivado de las propias investigaciones referidos en el *Capítulo II Estado de la cuestión*.

Finalmente, los objetivos de la investigación se han definido a partir de las cuestiones de la investigación y, en relación a ellos, se aborda el siguiente apartado.

### **3.3 Objetivos de la investigación**

La presente investigación busca conocer cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión del alumnado de nivel educativo de bachillerato, para tal efecto, se han definido los objetivos correspondientes, véase la tabla No. 13.

Tabla 13. Objetivos de investigación

No.	Objetivos de investigación
-----	----------------------------

1	Conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.
2	Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado.
3	Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de entrar más en detalle en esta tesis, se describe lo que pretende conseguir cada uno de los objetivos de investigación.

- 1. Conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.*

Este primer objetivo se enfoca a conocer lo que hace el equipo directivo para garantizar que a todo el alumnado se le proporcione una educación de calidad, basada en el principio de inclusión. Particularmente, se trata de saber cuáles son las actividades que realiza para que el resto del equipo de colaboradores dispongan de las prácticas, estrategias, procedimientos, entre otros recursos, requeridos para llevar a cabo las tareas que les demanda el proceso educativo inclusivo.

2. *Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado.*

El profesorado es sin duda un agente indispensable en el proceso educativo, de él depende en gran medida el éxito académico del alumnado, para el logro de este compromiso, requiere crear en el interior del aula, la sinergia necesaria para involucrar a todo el alumnado en las tareas educativas. Así mismo, buscar de manera permanente las estrategias pedagógicas más apropiadas para los estilos de aprendizaje del alumnado. Y cubrir así, las necesidades educativas que el alumnado presente. Por otro lado, trata de indagar y conocer cómo organiza las actividades en el interior del aula, cómo se relaciona con el alumnado para propiciar climas de confianza, para generar ambientes de trabajo adecuados para una práctica pedagógica inclusiva y exitosa. De la misma manera, es importante que a partir de las acciones que lleva a cabo el profesorado, saber cómo colabora con las familias en el proceso de educar a sus hijos, sea desde los apoyos proporcionados en casa, hasta el desarrollo de tareas en el interior de los centros, es importante conocer cómo llevan a cabo esta tarea. El profesorado para esta tesis, forma parte de los agentes relevantes en el proceso educativo, en este sentido, se precisa conocer cómo y qué hace para que las familias formen parte de las actividades en las que participen sus hijos.

3. *Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.*

El alumnado es considerado como un agente indispensable en el proceso educativo, en este sentido, esta tesis busca conocer cómo se involucra en las tareas que el profesorado diseña para que se dé un aprendizaje centrado en el alumno. Las tareas colaborativas son

fundamentales para que el alumnado desarrolle habilidades de trabajo grupales, por lo que la tarea es indagar qué hace en el aula para desarrollar esas habilidades. Saber si trabaja de manera activa es parte del objetivo de esta tesis. Así mismo, se precisa conocer de qué manera desempeña las necesidades que el medio, sea escolar o social le reclama. Para lo cual, se indaga acerca de sus experiencias durante su estancia como alumno. Conocer dichas experiencias sean satisfactorias o no, requiere de recordar, construir y estructurar las ideas para explicar cómo ha vivido los aprendizajes, sus intervenciones, sus aciertos, sus errores, o cualquier otro evento durante su desarrollo como alumno.

En tal sentido, el conocimiento de lo investigado en cada uno de los objetivos, nos dará cuenta de cómo es el proceso inclusivo educativo por el cual pasa el alumnado.

Para tener una visión más amplia de la estructura de las aspiraciones o propósitos que nos llevarán a cumplir con el objetivo propuesto en esta tesis. Véase la tabla No. 14. Se muestran las cuestiones de investigación que han surgido y que orientan de una manera más precisa para que los objetivos de la investigación se desarrollen conforme se haya planeado.

Tabla 14. Relación entre cuestiones de investigación y objetivos de investigación

Cuestiones de investigación	Objetivos de la investigación
¿Qué hace el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación con la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro?	Conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en

	relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.
<b>¿Qué prácticas lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado?</b>	Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado.
<b>¿Cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula?</b>	Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas de investigación y los objetivos ayudarán a delimitar esta investigación, que gira en torno a conocer cómo es el proceso de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional en el nivel de estudios de bachillerato. Se tendrá una visión amplia de cómo ocurre este proceso de inclusión, dando cuenta de información que emerge de los agentes diversos que han participado en esta investigación. Los agentes a los que me refiero son el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, los trabajadores sociales y los orientadores pedagógicos.

Con este preámbulo respecto a los intereses que persigue esta investigación, se da apertura para el desarrollo de la metodología que se utilizará, y las tareas que conllevan la ejecución de este trabajo de investigación.

### **3.4 La metodología**

Cada una de las investigaciones por su propia naturaleza requiere de múltiples diseños, enfoques, métodos, así como de diversidad de técnicas para la recogida de datos; cada una con sus propias fortalezas y sus debilidades, para lo cual es necesario elegir las de acuerdo a la investigación en cuestión (Cotán, 2020). Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta cuáles son los objetivos de la investigación y qué dice la revisión de la literatura al elegir el diseño de investigación, y su plan para garantizar la factibilidad del proyecto. Lo cual requiere abordar los objetivos de la investigación mediante una metodología que posibilite aportar las evidencias a partir de los datos recolectados (Herrero, 2015).

Diferentes tipos de investigaciones posibilitan el desarrollo de las clasificaciones más comunes para los diseños de investigación, como es bien sabido se dividen en métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos (Cerrón, 2019; Hernández et al., 2018). Cada una de estas clasificaciones atiende a diferentes necesidades en el terreno de la investigación, ya sea investigación de tipo cuantitativo, cualitativo, investigación experimental o investigación no experimental. En función de las necesidades de las investigaciones, se subdivide en preexperimentos, experimentos “puros” y cuasiexperimentos (De Gracia et al., 2020; Hernández et al., 2018). Con respecto a la investigación no experimental, se subdivide en diseños transversales y diseños longitudinales (Hernández et al., 2018). La finalidad de la investigación cuantitativa es probar hipótesis, tomando como punto de partida la medición numérica, y haciendo análisis a través de recursos estadísticos, llegando a la obtención de patrones de comportamiento, y finalmente a la comprobación de teorías (De Gracia et al., 2020; Hernández et al., 2018).

A su vez, la investigación de tipo mixto requiere utilizar la investigación cuantitativa y cualitativa, lo cual no significa el reemplazo de ninguno de los dos tipos, pero sí se vale de las bondades de cada uno de estos tipos de investigación. De acuerdo a Creswell y Cázares (2005), la investigación permite probar teorías y también generarlas. En este sentido, aprovecha sus fortalezas y debilidades (Hernández et al., 2018), lo cual implica una combinación que privilegia la calidad de las investigaciones.

Para el caso de esta investigación, atendiendo el propósito de explorar se opta por una *metodología cualitativa*, debido a que los objetivos que esta investigación persigue, tendrán respuesta en el marco de las participaciones y vivencias de los agentes involucrados en el proceso educativo objeto de este estudio. Más concretamente, se trata de conocer qué hace el equipo directivo para favorecer la enseñanza de todo el alumnado en un contexto de educación inclusiva. De la misma manera, también interesa saber qué hace el profesorado para propiciar ambientes idóneos para la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado. Y por supuesto, el alumnado aprovecha los espacios escolares para desarrollar sus habilidades y capacidades en los trabajos de tipo colaborativo. De igual manera, también conoceremos cómo participan las familias en el proceso educativo, derivado de las acciones que el profesorado haga en favor de su participación en la educación de sus hijos.

El motivo de esta elección de la metodología, de acuerdo con Cotán (2020) responde a diversos propósitos, entre otros, describir fenómenos, explicar eventos, presentar informes y comprobar teorías (Cerrón, 2019; Palacios, 2019). Asimismo, desde una perspectiva filosófica, el supuesto es que la realidad se construye a partir de la interacción entre el sujeto que estudia y el objeto de estudio. A su vez, desde un punto de vista fenomenológico, es

necesaria la presencia de las personas lo cual es inherente al mundo que la rodea, y el mundo es inherente a las personas. Por lo tanto, la realidad es el resultado de la interpretación de lo que acontece en el mundo, siendo este cambiante, lo cual implica que la realidad no es única (De Gracia et al., 2020).

Bajo esta perspectiva, el tipo de investigación cualitativa es de gran beneficio a la investigación en general, debido a que con su diversidad de técnicas permite recuperar del objeto de estudio la realidad más adecuada a los objetivos que se persiguen. En este sentido, Hernández et al. (2018), clasifican a la investigación cualitativa en varios diseños, i) diseño de teoría fundamentada, ii) diseño etnográfico, iii) diseño narrativo, iv) diseño fenomenológico, v) diseño de investigación-acción y, vi) estudios cualitativos que mezclan varios diseños. A partir de estos diseños, el investigador elige el que más se adecue a las necesidades de la investigación. Cada uno de estos diseños, busca describir la realidad del mundo desde diferentes enfoques. Sin duda, alguno de estos enfoques ayudará a describir de una u otra forma la realidad estudiada. Para ello, la intervención del investigador es crucial. Siguiendo a Creswell y Cázares (2005), la misión del investigador es elegir las técnicas que serán utilizadas para medir u observar las actitudes y/o formas de comportarse de los participantes en la investigación. Precisamente, la exploración de comportamientos y prácticas, es una de las necesidades que se tienen en esta investigación. En este sentido, para cubrirlas se ha elegido el método etnográfico.

Por esta razón, el estudio se pretende desarrollar a través del método etnográfico, ya que requiere necesariamente obtener datos *in situ*, derivados de las actividades con los sujetos de estudio en los escenarios reales (Cotán, 2020; Restrepo, 2016).

### ***Diseño etnográfico***

De acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994), una de las características particulares de la etnografía implica acercarse, estar ahí, cara a cara en el lugar *in situ* para conocer con mayor detalle la cultura y poner atención a lo cotidiano. De acuerdo a Palacios (2019) y Restrepo (2016), conocer más de cerca la cultura del objeto de estudio, es un beneficio de la utilización de un enfoque etnográfico. Ahí el equipo investigador tiene la responsabilidad de identificar las cuestiones de interés en el contexto que se desea estudiar (Cohen et al., 2018).

El uso del método etnográfico en la investigación es de particular relevancia cuando se trata de conocer las condiciones, circunstancias y la cultura de determinado grupo social (Angrosino, 2012). A su vez Cotán (2020), sostiene que la etnografía está vinculada a la antropología social y cultural y, que inicialmente estuvo enfocada a describir y explicar los eventos de tipo cultural en las civilizaciones ya conformadas. Por lo tanto, se precisa de tener claro el objetivo de la investigación para hacer uso de técnicas que den cuenta de manera detallada del comportamiento, costumbres, creencias, hábitos y actitudes de los sujetos de estudio. Como Hammersley y Atkinson (1994), apuntan, en un contexto escolar permite describir las diversas interacciones relacionadas con las actividades, los valores, las creencias en relación a la interacción del equipo directivo, profesorado, alumnado, trabajadores sociales y las familias, para describirlas y aportar información relevante.

La investigación etnográfica implica hacer uso de diversas técnicas para la recogida de datos como la observación, la observación participante, la entrevista en profundidad, el diario de campo y la investigación de documentos, que forman parte inherente del enfoque etnográfico (Angrosino, 2012; De Gracia, 2020; Hernández et al., 2018; Jeffrey y Troman, 2004). Los

instrumentos como el diario de campo son útiles en este proceso para efectos del trabajo realizado en esta investigación.

A continuación, se describen de manera detallada cada una de las técnicas utilizadas en esta investigación de tipo etnográfico, las cuales fueron elegidas debido a la necesidad que implica la presente investigación. Además, representan una ventaja al momento de llevar a cabo la validación de los datos (Angrosino, 2012).

### ***Observación***

La técnica de la observación fue empleada en la presente investigación, debido a que es un instrumento que permite la interacción con los sujetos de estudio y el analista (Moreno, 2023). De la misma manera, Creswell y Cázares (2005) y Hernández et al. (2018), refieren que la observación es un método muy valioso para la recogida de datos, ya que permite de una manera sistemática el registro de las situaciones observables, de los comportamientos y de las actitudes, de una manera válida y confiable. En este sentido, De Gracia (2020) y Restrepo (2016) aseguran que la observación es una técnica apropiada para estudiar de manera espontánea la conducta de los sujetos en un escenario natural.

La observación no participante fue utilizada para este estudio, atendiendo a los objetivos de la investigación. Sin embargo, a efectos de marcar la diferencia con la observación, la observación participante, de acuerdo a diferentes autores, es el caso de Angrosino (2012), Kawulich (2005), Murillo (2010) y Restrepo (2016), afirman que es una de las técnicas que dan evidencia de haber estado en el sitio de la investigación. Consiste en anotar los detalles de la información obtenida, el registro debe hacerse lo más descriptivo posible, siendo la

objetividad un atributo principal, es decir, el investigador evita hacer interpretaciones e inferencias y, deja de lado las ideas preconcebidas.

Es importante reconocer que las características observadas en el grupo objeto de estudio, deben hacerse explícitas. Más concretamente, algunas de las características para que esta investigación se considere efectiva, de acuerdo a Spindler y Spindler (1992, pp. 72-4), citado por Cohen et al. (2018), entre otras, son las siguientes:

- a) Las observaciones tienen relevancia en el contexto en que se encuentren en ese momento, es decir, su validez es presente y en contextos posteriores.
- b) Con la finalidad de ratificar lo observado, los acontecimientos deben ser observados en más de una ocasión.
- c) Se precisa necesario obtener conocimientos socioculturales de los participantes, con la finalidad de tener mayor contexto acerca de su relación a nivel social.
- d) Los instrumentos utilizados para la recogida de la información, tal es el caso de agendas, entrevistas, diarios de campo, entre otros, deben generarse *in situ*, debido a la naturaleza de la investigación etnográfica.
- e) Los informantes son quienes deben enmarcar las respuestas, debido que son ellos quienes tienen al conocimiento del tema en cuestión. En ningún momento el investigador debe participar en la generación de esta información.
- f) Debido a la necesidad de recoger toda la información que los informantes puedan aportar, es posible utilizar cualquier equipo electrónico que ayude a esta tarea.

Las precisiones expuestas dan evidencia del rol que juega cada uno de los involucrados en el proceso de la recogida de datos usando la técnica de la observación participante. Los roles

jugados por cada de los agentes involucrados en el proceso educativo, están directamente relacionados con la dimensión referida por Hammersley y Atkinson (2007), el tiempo, las personas y la forma en la que se relaciones, así como también las relaciones que guardan con el contexto. En este sentido, la observación participante se convierte en una herramienta para indagar más a profundidad en las percepciones y creencias de los sujetos, sucesos y objetos que son estudiados.

### ***Entrevista en profundidad***

Adicional a las técnicas ya descritas, la entrevista en profundidad fue utilizada para esta investigación, cuyo objetivo es comprender las perspectivas, así como también las experiencias de las personas entrevistadas con relación al objeto de estudio (Benabarre Ribalta, 2020). Esta técnica genera un aporte importante a la recogida de datos, debido a que es entendida como un proceso que pone cara a cara al investigador y el sujeto de estudio con la finalidad de recoger información (Angrosino, 2012). Asimismo, se lleva a cabo como una conversación amigable entre el investigador y el informante, que de cierta manera han convivido en el lugar de la investigación. En este sentido, el investigador necesita recabar información siguiendo previamente el plan de la entrevista previsto anticipadamente. Durante la entrevista vigila para que el rumbo de la conversación no se desvíe del objetivo que persigue (Angrosino, 2012; Jeffrey y Troman, 2004). En todo momento el investigador conserva el flujo de la entrevista evitando ejercer cualquier tipo de presión al entrevistado.

De acuerdo a Hernández et al. (2018), es necesario tener presente algunas recomendaciones para llevar a cabo la entrevista:

- ✓ Planear las entrevistas iniciales cuidadosamente

- ✓ En caso de utilizar equipo para la grabación, debe ser preparado anticipadamente
- ✓ Concertar citas con él o los entrevistados
- ✓ La puntualidad es una cualidad que debe ser tomada en cuenta
- ✓ Demostrar seriedad y profesionalismo para realizar las entrevistas
- ✓ Registrar anotaciones y hechos relevantes de las entrevistas

Con la finalidad de evidenciar el proceso llevado a cabo para poner en práctica en esta investigación a la entrevista en profundidad, a continuación, se describe como se llevó a cabo dicho proceso.

En principio, y como se había mencionado en el apartado de desarrollo de las cuestiones de investigación, justamente, los núcleos de interés son parte del eje principal que forma parte de la estructura del guion de la entrevista. Como resultado de la revisión de la bibliografía llevada a cabo en el estado de la cuestión, del también emergen los objetivos que pretende esta investigación. El guion de la entrevista se ha definido como el anexo 1 de esta investigación.

### ***El diario de campo***

Es otro de los instrumentos utilizados en esta investigación para la recogida de la información. De acuerdo a Hernández et al. (2018), es importante realizar el registro de la información que se ha recogido. Sugiere tener en cuenta la siguiente información al momento de llevar a cabo la recogida de información, i) fecha y lugar de obtención, ii) tipo de documento, iii) uso aparente que se le dará en el estudio y, iv) quién lo procesó. En este

sentido, la información localizada si cumple con los objetivos del proyecto, es necesario agregarla a la documentación objeto de estudio. De acuerdo a Angrosino (2012), también es importante considerar que en los archivos pudiera encontrarse información clasificada como *datos secundarios*, que bien podrían haber sido producidos por otros investigadores.

Una vez identificados los instrumentos utilizados para la recogida de la información, los cuales, justamente han sido utilizados en el escenario de la investigación, este último se describe de manera detallada en el siguiente apartado.

### **3.5 Escenario de investigación. Participantes**

En este apartado se presenta el escenario en el que se lleva a cabo el estudio de investigación, de acuerdo a Angrosino (2012) y Murillo (2010), es considerado como el lugar social de la investigación, y en el que se lleva a cabo la recogida de datos para su posterior análisis y, de alguna manera, escenificar y representar lo ocurrido durante la investigación.

En este apartado se presenta el escenario en el que se lleva a cabo el estudio de investigación, de acuerdo a Angrosino (2012) y Murillo (2010), es considerado como el lugar social de la investigación, y en el que se lleva a cabo la recogida de datos para su posterior análisis y, de alguna manera, escenificar y representar lo ocurrido durante la investigación.

Es importante conocer las motivaciones que han dado lugar a la selección del escenario de investigación. En este sentido, Hernández et al. (2018) recomienda que es necesario clarificar los motivos de la selección del escenario de la investigación. En este caso, el investigador tiene una relación laboral con el centro objeto de estudio, lo cual se considera un vínculo importante entre el investigador, el centro y los participantes. Este vínculo representa una gran ventaja debido a que facilita las gestiones en el interior del centro, para realizar las tareas

inherentes a la recogida de la información y cualquier otro requerimiento relacionado al tema en cuestión. De la misma manera, en este centro se han puesto en práctica acciones tendientes a la atención a la diversidad del alumnado, por consiguiente, se han matriculado alumnos con diversidad funcional.

Finalmente, se han mejorado las instalaciones para favorecer la movilidad del alumnado con diversidad funcional en el interior del centro.

### **3.5.1 De los orígenes al momento actual en el sistema educativo México: La Educación media e inclusiva**

Este escenario forma parte inherente del resultado de la puesta en marcha de las políticas inclusivas que México ha experimentado en su sistema educativo. Uno de ellos fue haber concretado la configuración de su sistema educativo poco después de mediados del siglo XIX, tal y como lo refiere Salcido et al. (2018). Los inicios de la Educación Media Superior (EMS) se concretan con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), fundada en 1867, en ese entonces era conocida también como preparatoria o bachillerato (Cortés, 2007) y (Salcido et al., 2018). Respecto al plan de estudios, este dejaba de lado las humanidades, su principal finalidad era propiciar en el alumnado el desarrollo de las capacidades y habilidades para ingresar a estudios de alto nivel. Debido a la importancia del plantel educativo, fue considerado como ícono de la educación de México en esa década.

Las leyes mexicanas de 1867 también mantuvieron centrado su interés en los estudios de las mujeres, sin embargo, había notorias diferencias entre los estudios entre hombres y mujeres. Podría notarse discriminación hacia las mujeres con estudios orientados a actividades de tipo doméstico, no así a los estudios de los hombres, a quienes les educaban para atender las

necesidades orientadas al sector productivo en las industrias. Este acto de exclusión es precisamente una de las críticas hacia el sistema educativo de esa época. En ese mismo año se redactó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública y se firmó el 2 de diciembre de 1867. En esta ley se establece la educación gratuita y obligatoria para las clases más desfavorecidas (Cortés, 2007).

Uno de los decretos que marcan los cambios más significativos de la nación mexicana, es el de la constitución política de 1917, a partir de la cual, el sistema educativo identifica la necesidad de fortalecer el nivel básico, y a través del artículo tercero se señala de carácter obligatorio cursar los estudios básicos de la enseñanza de primaria (Salcido et al., 2018).

A la par de este acontecimiento, surge otro relacionado con la educación para personas con diversidad funcional. Me refiero a la escuela de sordomudos fundada en 1866 en la capital mexicana, por el francés Eduardo Adolfo Huet Merlo. En este mismo sentido, Oviedo (2007) cuenta que, en 1809, 1821 y 1830 había indicios de haber iniciado escuelas para sordomudos. Un año después la escuela pasó ser de municipal a nacional, con el nombre de Escuela Nacional de Sordomudos, siendo esta la manera de formalizar los estudios de este colectivo.

#### *Expansión de la cobertura del nivel medio superior*

La explosión demográfica de mediados del siglo XX trajo como consecuencia que el gobierno en turno se diera a la tarea de crear más escuelas de nivel medio superior, con la finalidad de atender la demanda de la población solicitante de espacios educativos. En esa época, como referencia se tenían 25.8 millones de habitantes (Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000, 2001). Con un total de 2, 632, 191 alumnos y alumnas en edad para cursar el bachillerato, y con 3, 109, 884 habitantes en edad próxima de

cursar este nivel educativo. Derivado de esa creciente demanda, la educación media superior (EMS) se vio en la necesidad de reformar y diversificar la oferta educativa, a través de subsistemas emanados de la primera reunión del 20 de abril de 1971. Los resultados se concretaron mediante dos alternativas para cursar el nivel medio superior, a destacar: i) bachillerato tecnológico y, ii) bachillerato terminal, ambas propuestas con duración de 3 años (Salcido et al., 2018).

Poco después, el 1972 se llevan a cabo revisiones para la mejora de la planeación del ciclo escolar, en concreto se establecieron los cursos semestrales, con unidades de aprendizaje para la definición de los créditos académicos, definiendo los contenidos en 3 áreas de aprendizaje, a decir i) componente básico y propedéuticas, ii) capacitación para el trabajo y, iii) las para escolares. En seguimiento a la diversificación de la EMS, en 1973, por decreto presidencial, se crea el Colegio de Bachilleres con la finalidad de formar al alumnado para el ingreso a la educación superior, con la intención de separar a la EMS de la superior. En esa época los centros escolares que impartían el nivel educativo de bachillerato (preparatorias) de las universidades nacionales y estatales, eran las que operaban la EMS en el país. El motivo de esta separación, es que la población solo utilizaba a la EMS para tener pase automático al nivel superior para cursar alguna carrera de nivel licenciatura (Salcido et al., 2018).

En este contexto, en México se agregó al artículo 3° de la Constitución, en 2012, la obligatoriedad de la educación media superior. Se planteó concretar el cumplimiento de la obligación de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2012-2013 hasta lograr la cobertura total en sus diversas modalidades en el país a más tardar en el ciclo escolar 2021-2022. Un año después, una nueva reforma

al artículo 3° incluyó, entre otros cambios, que el Estado garantizara la calidad en la educación obligatoria (Weiss, 2018).

En este contexto, el sistema nacional educativo mejoró en términos de cobertura dando atención a más mexicanos. Lo cual se traduce en mejoras en el desarrollo educativo del país.

### **3.5.2 Contexto legislativo**

En México el contexto legislativo se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND). Este PND emana de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* cuyo ordenamiento expresa en sus artículos 25 y 26, a través de los cuales se declara que es obligación del Estado emitir las directrices para que sea garantizado el desarrollo de la nación, para asegurar su sustentabilidad (Martínez et al., 2021; De la Federación, 2020). Derivado de esta encomienda, el Estado, a través del PND desarrolla un plan democrático en el que se describe cómo se llevará a cabo el desarrollo del país. En este sentido, nace el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, del cual dependen de manera obligatoria todos los Programas de la Administración Pública del país (APF) (De la Federación, 2020).

Por lo tanto, el sistema educativo se deriva del PND, a través del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 (De la Federación, 2020).

De acuerdo a Martínez et al. (2021), el PSE se considera un documento producto de la planeación cuyo contenido es un enfoque a mediano plazo del sistema educativo nacional. Este incluye las estrategias que en sí contienen la solución a las problemáticas educativas públicas prioritarias en la educación. De igual manera, contiene las directrices a través de las cuales el PSE será evaluado respecto a su implementación en términos de cumplimiento de metas y objetivos, incluido el presupuesto (De la Federación, 2020).

La enunciación del PSE 2020-2024, se fundamenta en lo planteado en el artículo 23 de la Ley de Planeación, cuyos principios se basan en los ejes rectores del PND 2019-2024 (Martínez et al., 2021). Así mismo, se fundamenta en las prioridades de naturaleza que le corresponden al sector educativo.

En este sentido, el desarrollo del PSE está sujeto al artículo 16, fracción III, de la *Ley de Planeación*, se concebirá tomando en cuenta las necesidades en materia de educación que presenten las entidades autónomas y los gobiernos de las entidades federativas. También las que deriven de los ejercicios de participación social y de los pueblos y comunidades indígenas interesados (Martínez et al., 2021).

Lo cual significa que tanto la coordinación como la publicación, ejecución y seguimiento del programa, es parte del trabajo que llevará a cabo la Secretaría de Bienestar.

En el PSE se plantean los objetivos prioritarios a cubrir en términos de educación, los cuales se derivan de las problemáticas y necesidades de la población, planteadas por los gobiernos del orden federal, véase la tabla No. 15.

Tabla 15. Problemáticas sociales y priorización de objetivos

Problemas sociales	Objetivos prioritarios
<b>1. La población comprendida desde los niños hasta los adultos, no tienen oportunidades de educación inclusiva en igualdad de condiciones.</b>	1. Garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral.

Problemas sociales	Objetivos prioritarios
<p><b>2. El alumnado no recibe una educación de calidad, en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.</b></p>	<p>2. Garantizar el derecho a una educación de excelencia, en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.</p>
<p><b>3. El equipo de supervisión, directivo y docente no tiene el respaldo para ser reconocido, ni la formación necesaria como agente del proceso educativo.</b></p>	<p>3. Valorar el trabajo del profesorado como agentes de cambio del proceso educativo, y fortalecer su desarrollo profesional.</p>
<p><b>4. Las escuelas públicas carecen de la infraestructura necesaria para desarrollo favorable del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b></p>	<p>4. Crear las condiciones necesarias que favorezcan para el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p><b>5. La población presenta altos índices de sedentarismo asociados a un déficit de cultura física desde la primera infancia.</b></p>	<p>5. Garantizar el acceso a la cultura física, enfatizando la inclusión social.</p>
<p><b>6. La política educativa no ha favorecido a todos los sectores de la sociedad,</b></p>	<p>6. Mejorar la rectoría del Estado, dando lugar a la participación de los sectores sociales para concretar la transformación del Sistema</p>

Problemas sociales	Objetivos prioritarios
<b>impactando negativamente en el aprendizaje del alumnado.</b>	Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje del alumnado.

Fuente: Elaboración propia, extraído de Martínez et al. (2021).

Respecto a los problemas planteados en la tabla 23 a partir de los cuales se identifican y priorizan los objetivos que forman parte del PSE, se hace énfasis en el objetivo no. 1, que se refiere a “Garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral”, el cual se relaciona con el objetivo que pretende esta tesis. El vínculo entre ambos objetivos se relaciona con las condiciones de inclusión educativa que existan en los centros escolares que imparten educación para todos, con independencia de las características, capacidades o circunstancias del alumnado. Sin embargo, de acuerdo a Martínez et al. (2021), se hace énfasis en los altos niveles de cobertura ganados en la educación impartida, cuyo promedio nacional aproximado es de 94.6%, el 14.9% de alumnado de tres a 17 años de edad no asiste a la escuela. De los cuales 31.7% de la población de 6 a 17 años de edad tienen diversos tipos de discapacidad y es analfabeta. Esta situación planteada, representa una problemática que debe ser atendida bajo los objetivos que se consideran en el PSE. El cual, por esta razón, ha sido alineado y diseñado para proporcionar educación de calidad en relación con uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (De la Federación, 2020).

En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2016), la agenda 2030 para el desarrollo sostenible, se considera un plan de acción en favor de la población más desfavorecida de todo el planeta. Esta tiene como misión fortalecer la prosperidad, la

igualdad, la paz y propiciar la conciliación para el crecimiento económico y la participación en sociedad. Por lo tanto, la agenda 2030 identifica los problemas centrales y los prioriza con la finalidad de lograr un desarrollo sostenible. Tiene la meta de trabajar para la erradicación de la pobreza de la forma y dimensión que sea, es la prioridad, representando un gran desafío para todos los habitantes del planeta (De la Federación, 2020) y (Martínez et al., 2021).

El PSE considera al ODS4 y adoptado en 2015 por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, como programa detallado transformador para la humanidad con la promesa de incluir a todos (Martínez et al., 2021). Como parte integral del compromiso adquirido por el Estado mexicano, el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) es proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad. Además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, son acciones que plantea el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. El cual es un instrumento de política educativa que apoyará a este propósito, mediante la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), la cual tiene por objetivo el aprendizaje del alumnado para garantizar el ejercicio del derecho a la educación; independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2019). La ENEI tiene los siguientes seis ejes rectores:

1. La armonización legislativa y normativa
2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo
3. Formación de los agentes educativos
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva
5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación
6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial

No obstante, la inclusión educativa se encuentra definida e incluida en Programa Sectorial Educativo 2019-2024 (De La Federación, 2020), y en las políticas públicas donde se define la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidad (García, 2018).

#### *Evolución de las políticas públicas educativas*

Las políticas públicas educativas han ido evolucionando con la tendencia a facilitar la incorporación del alumnado con diversidad funcional a los servicios educativos. Así lo señalan las últimas reformas educativas en México (García, 2018). En este sentido, en México las tareas relacionadas con la educación inclusiva iniciaron en su modalidad de integración educativa en 1993, con acuerdos tomados entre las autoridades oficiales, en este caso el acuerdo se llevó a cabo con el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (García, 2018). En el año de 2013 la SEP incluyó a los programas de población diversa a niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros, a un nuevo programa, llamado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE).

Actualmente, la Ley General de Educación (LGE, 2019) refiere en sus artículos 37 al 39 que el Sistema de Educación Nacional, comprende la educación inicial, la educación general (básica, media superior y superior), la educación especial y la educación para adultos y, específicamente en su artículo 41 señala el ámbito de actuación de la educación especial. Los servicios de Educación Especial se clasifican en: i) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que son de orientación y no escolarizados; ii) centros escolarizados: Centro de Atención Múltiple (CAM), Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) (García, 2018). Este tipo de servicios, atienden en toda la

república mexicana un total de 654,782 alumnos y alumnas, de los cuales 143,122 son por discapacidad (22%) y 165,865 (25%) del alumnado con aptitudes sobresalientes atendidos por educación especial (García, 2018).

El servicio específico que proporciona cada uno de los tipos de servicio/apoyo, véase la tabla No. 16.

Tabla 16. Clasificación de los tipos de los servicios de educación especial

Nombre del servicio	Servicio proporcionado
<b>USAER</b>	Apoya el proceso de integración educativa del alumnado que presenta discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Promueven la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje del alumnado.
<b>CAM</b>	Apoya al alumnado con diversidad funcional asociada con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo. Flexibilizando el currículum. Ofrece también formación para el trabajo.
<b>CRIE</b>	Proporcionan información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad, sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes;

Nombre del servicio	Servicio proporcionado
<b>Aula CAED</b>	Proporciona servicios a las personas con alguna diversidad funcional que deban iniciar, continuar o concluir los estudios de bachillerato. Se ofrecen recursos didácticos, como audiolibros, glosarios en lenguaje de señas mexicano, textos en Braille, multimedia, software especializado, regletas, punzones, materiales termo formados para alto y bajo relieve, entre otros recursos.

Origen: Fuente propia.

Para García (2018) la atención educativa a la diversidad funcional está presente a través de los diferentes cambios legislativos producidos en México. Éstos representan una cuestión relevante que ilustra su evolución, la forma de entenderla y valorarla. Así mismo, representa una base para evaluar el sentido de las transformaciones que deben considerarse en el aula al momento de poner en práctica las estrategias pedagógicas inclusivas.

A manera de resumen, véase la tabla No. 17 donde se muestra la síntesis de los hitos principales de este apartado.

Tabla 17. Hitos principales del sistema educativo nacional

Hitos	Descripción
<p><b>1990 creación de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)</b></p>	<p>La ENEI es el medio para garantizar el derecho a la educación inclusiva en términos de equidad e igualdad</p>
<p><b>Reformas de las políticas públicas educativas de 1993 relacionadas con la educación inclusiva</b></p>	<p>La evolución de las políticas educativas inclusivas con tendencia para facilitar la incorporación del alumnado con diversidad funcional a los servicios educativos</p>
<p><b>Nacimiento del <i>Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024</i></b></p>	<p>El PND alberga al Sistema Educativo Nacional, del cual se deriva el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024</p>
<p><b>Creación de los objetivos prioritarios en el Programa Sectorial de Educación (PSE)</b></p>	<p>Las problemáticas sociales identificados por los gobiernos del orden federal, son traducidas en objetivos prioritarios para dar solución a través de la Secretaría de Bienestar</p>
<p><b>Relación del PSE con el ODS4 que consiste en proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad</b></p>	<p>La vinculación entre el PSE y el objetivo de desarrollo sostenible 4, ha sido definida para dar cumplimiento a las metas educativas mexicanas</p>

Hitos	Descripción
	enlazadas a las políticas internacionales en términos de educación inclusiva
<b>2014 año de creación del Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE)</b>	La Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó al PNIEE a niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes
<b>Se incluyen en la Ley General de Educación (LGE) reformas a los artículos 37 al 39 y 41 que el Sistema de Educación Nacional, comprende la educación inicial, la educación general (básica, media superior y superior), la educación especial y la educación para adultos</b>	La atención a la población se proporciona a través de la creación de las siguientes unidades: i) Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); ii) Centro de Atención Múltiple (CAM), y Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE)

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado se da cuenta de los detalles que enmarcan al escenario de la investigación, teniendo como referencia el conocimiento principalmente en la estructura del centro escolar objeto de estudio.

### 3.5.3 El bachillerato: última etapa de la educación media superior obligatoria

De acuerdo a la Ley General de Educación (LGE, 2019), el bachillerato se considera como la última etapa de la educación media superior obligatoria. En este sentido, y con la finalidad de contextualizar el centro escolar objeto de este estudio de la investigación, se precisa necesario hacer algunas apreciaciones acerca del nivel de estudios de este centro. Suárez et al. (2005) refieren que el bachillerato se conforma por tres subsistemas, a decir de i) el *bachillerato general* que además incluye las modalidades de preparatoria abierta, y educación media superior a distancia, ii) el *bachillerato tecnológico* que es una modalidad de carácter bivalente y, iii) *educación profesional técnica* cuyo fin es formar profesionales calificados en diversas especialidades. Weiss (2012) señala que el bachillerato es una etapa postobligatoria cuyo objetivo es la formación de personas competentes para incorporarse de manera plena tanto a los estudios posteriores como a la vida adulta. Este nivel de estudios se caracteriza por niveles altos de rendimiento y de exigencia académica. Una de las posibilidades ofertadas por este nivel educativo, consiste en conseguir un empleo formal que proporcione seguridad social. Para determinado alumnado, este nivel educativo es la oportunidad de obtener un certificado que les brinda la posibilidad de progreso individual y en otros casos familiar (Weiss, 2012).

Finalmente, Frago (2011) apunta que el bachillerato también se le conoce oficialmente como segunda enseñanza o enseñanza media, este nivel educativo con entidad propia corresponde al sistema educativo de España de mediados del siglo XIX.

Esta reseña del nivel educativo de bachillerato permite observar su trayectoria como nivel educativo y como categoría preponderante. Este nivel educativo está asociado a un previo de

carácter obligatorio que es la secundaria y, a un nivel educativo posterior de licenciatura, anotando que se tienen las categorías de bachillerato público y privado, este último es operado por los particulares.

En este contexto, véase la tabla No. 18 donde se expone un marco general de la estructura acerca del sistema educativo nacional mexicano.

Tabla 18. Estructura del Sistema Educativo Nacional

<b>Tipo educativo</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Tipo de centro escolar</b>
<b>Educación Básica</b>	3 a 5	Preescolar	General, indígena y comunitaria
	6 a 12	Primaria	General, indígena y comunitaria
	12 a 15	Secundaria	General, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores
<b>Educación Indígena</b>	Variable	Para atender adecuadamente la enseñanza de los grupos indígenas, se ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe.	

Tipo educativo		Edad	Nivel educativo	Tipo de centro escolar
<b>Educación Superior</b>	<b>Media</b>	16 a 18	Bachillerato	Profesional Técnico, Bachillerato general  Bachillerato tecnológico
<b>Sistema de Educación Especial</b>	<b>de</b>	Variable	---	<p>1. Diversidad funcional intelectual; trastornos visuales, de audición; lenguaje y neuromotores.</p> <p>2. Cuenta con centros de educación y centros de capacitación de educación especial.</p> <p>3. Grupo de atención a niños y jóvenes cuya educación especial es transitoria y complementaria: problemas de aprendizaje; problemas de lenguaje; problemas de conducta;</p> <p>Con servicios integrados a las escuelas regulares.</p>

Tipo educativo	Edad	Nivel educativo	Tipo de centro escolar
Educación Superior	18 a 22	Licenciatura	Educación normal, Universitaria y Tecnológica
	22 y superior	Posgrado	Especialidad, maestría y doctorado.

Fuente: (Secretaría de Educación Pública, 2020).

De acuerdo a la tabla 18, existen tres niveles para educación básica escolarizada cada uno con tipos de servicio únicos (Secretaría de Educación Pública, 2021). Esta división en los niveles busca propiciar el desarrollo de competencias para mejorar la convivencia en una sociedad cada vez más compleja que requiere del uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento. Así como también de la capacidad para interactuar funcional y autónomamente en grupos heterogéneos.

El segundo nivel corresponde a la educación primaria y tiene como objetivo desarrollar las habilidades matemáticas y alfabetización básicas de los niños, introducirlos en materias científicas y artísticas y cultivar su ciudadanía como mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2021). Está dividido en seis niveles. Los niños que terminan sexto grado a los 6 años suelen ingresar al primero, generalmente el alumnado tiene 11 años, aunque se les admite hasta los 15 años, porque pueden ingresar a la escuela primaria a partir de los 6 años y quien sufrió lesiones casuales, repite los grados.

La educación secundaria, es el último nivel de la educación básica obligatoria. Esta proporciona al alumnado conocimientos más avanzados para que los graduados puedan continuar sus estudios en el nivel medio superior o integrarse al área laboral. Este nivel educativo se imparte en tres grados para jóvenes que suelen tener entre 12 y 15 años (Ordorika y Rodríguez 2012).

El siguiente es el tipo de educación media superior. La integración de varios modelos educativos suele tener un doble propósito. El primer intento es brindar a los estudiantes elementos para elegir entre las opciones que brinda la educación superior; otra investigación dirigida a cultivar las habilidades y el carácter técnico profesional de los estudiantes (Ordorika y Rodríguez 2012). En este nivel educativo asisten principalmente jóvenes de 16 a 18 años. Suelen realizar cursos de tres años y, en menor medida, de dos años, pero también hay opciones de cuatro y cinco años.

La educación superior es el tipo de educación más alto que se imparte en el sistema educativo nacional. Incluye dos niveles de educación, pregrado y posgrado, y brinda diferentes opciones de formación de acuerdo con los intereses y metas profesionales que se persiguen. Los jóvenes ingresan a los estudios de licenciatura a los 18 años (Secretaría de Educación Pública, 2021).

#### *El caso del bachillerato en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

En lo que respecta al sistema educativo de bachillerato, impartido por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se resalta que corresponde al nivel previo a la licenciatura impartido por cualquier universidad pública o privada del Estado mexicano. En este sentido,

las universidades autónomas se sujetarán a las disposiciones correspondientes, en lo relativo a los planes y programas de estudio federales.

Para contextualizar la estructura educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a continuación, véase tabla No. 19.

Tabla 19. Estructura del nivel educativo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

<b>Tipo educativo</b>	<b>Edad</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Tipo de Centro Escolar</b>
<b>Educación Media Superior (Bachillerato)</b>	15 a 18 años	Bachillerato	Público autónomo
<b>Educación Superior</b>	18 a 22 años	Profesional-técnico Licenciatura	Público autónomo
<b>Posgrado</b>	22 en adelante	Especialidad, Maestría y Doctorado	Público autónomo

Fuente: Extraído de la Ley Orgánica Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, 2015).

### **3.5.4 El Estado de Hidalgo. Selección**

El sistema público autónomo en el Estado de Hidalgo, proporciona oportunidades diversas de estudios, que se ofertan desde el nivel educativo de bachillerato hasta el nivel de posgrado, lo cual posibilita a la población para elegir este Estado como una opción para sus estudios. Así mismo, el Estado de Hidalgo se ubica en el centro del país, lo cual representa otra oportunidad más para que sea elegido como alternativa para continuar los estudios posteriores al nivel educativo de secundaria. De igual manera, en sus cuatro puntos cardinales, colinda con los principales Estados económicamente más activos del país, lo cual representa otra oportunidad más como centro de interés para desarrollarse profesionalmente. Estas posibilidades pueden ser concretadas por la población que desea estudiar, cuyas edades escolares sean a partir de los 15 años en adelante. Y, la alternativa principal, es la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, debido a que, de una parte, se considera la casa de estudios más importante del Estado de Hidalgo, y, de otra parte, ofrece las opciones de estudios desde el bachillerato hasta el posgrado de manera continua. Lo cual representa para los futuros alumnos interesados, una opción atractiva para realizarse profesionalmente.

De igual manera, se resalta el hecho que, en el Estado de Hidalgo, zona geográfica en la que se llevará a cabo el estudio, no se han llevado investigaciones que aborden este tema. Esta falta de información en el sector de la educación pública también impacta en el conocimiento de las tasas de aprovechamiento/reprobación, abandono temprano de estudios, entre otras situaciones de tipo académico. La existencia del conocimiento de información relacionada con este tema, podría coadyuvar al desarrollo más eficiente del sistema educativo del Estado de Hidalgo. Para dar mayor soporte de tipo legal a la Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo, en este sentido, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (De Diputados, 2019), expone:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (p. 8).

En este sentido, en su estructura se contemplan los estudios de nivel bachillerato hasta el nivel de posgrado. Para el caso de esta investigación, se destaca al subsistema educativo de estudios de nivel bachillerato, el cual se conforma por 15 centros, distribuidos por todo el territorio del Estado de Hidalgo según el Anuario 2021 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH, 2021), véase la tabla No. 28. Así mismo, la vista del control se aprecia en la imagen 1 que muestra la vista general en el mapa de la República Mexicana, la imagen 2 nuestro el territorio del Estado de Hidalgo, en el que se localiza el centro escolar objeto de estudio y, la imagen 3 muestra la vista exterior del centro escolar.

Imagen 1. Ubicación del centro en el territorio del Estado de Hidalgo



El Estado de Hidalgo corresponde a uno de los 32 Estados que conforman la República Mexicana. Geográficamente se ubica al centro del país.

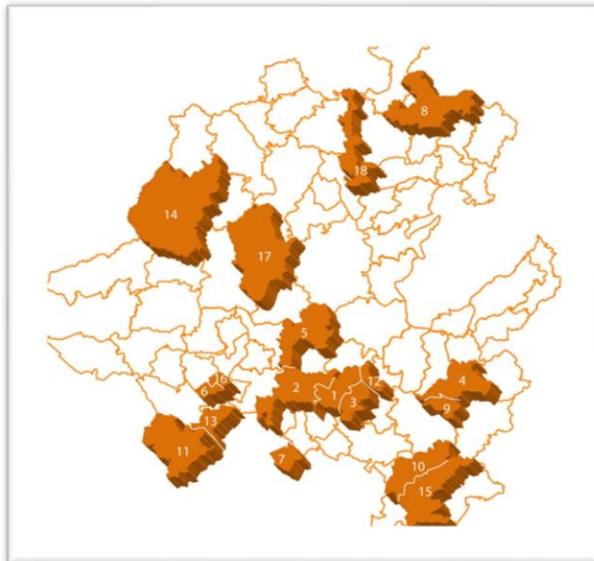


Imagen 2. El centro escolar ubicado en el Municipio de Pachuca.

En el mapa corresponde al municipio marcado con el número 1.



Imagen 3. Vista exterior del centro escolar.

Fuente: Elaboración propia, retomado de Anuario 2021 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH, 2021).

Tabla 20. Subsistema educativo de nivel bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Clave 911	Centro	Femenino	Masculino	Total
<b>13UBH0007A</b>	Escuela Preparatoria Número Uno	4,445	3,196	7,641
<b>13UBH0008Z</b>	Escuela Preparatoria Número dos	2,823	1,990	4,813
<b>13UBH0002F</b>	Escuela Preparatoria Número tres	1,455	1,021	2,476

Clave 911	Centro	Femenino	Masculino	Total
<b>13UBH0003E</b>	Escuela Preparatoria Número cuatro	1,370	972	2,342
<b>13UBH0006B</b>	Escuela Preparatoria Número 5	119	85	204
<b>13UBH0015J</b>	Escuela Preparatoria Número 6	263	149	412
<b>13UBH0017H</b>	Escuela Preparatoria Número 7	280	199	479
<b>13UBH0010O</b>	Escuela Superior de Actopan	896	510	1,406
<b>13UBH0004D</b>	Escuela Superior de Atotonilco de Tula	343	223	566
<b>13UBH0012M</b>	Escuela Superior de Ciudad Sahagún	765	500	1,265
<b>13UBH0011N</b>	Escuela Superior de Huejutla	527	373	900
<b>13UBH0001G</b>	Escuela Superior de Tepeji del Río	716	518	1,234
<b>13UBH0014K</b>	Escuela Superior de Tizayuca	1,094	792	1,886

Clave 911	Centro	Femenino	Masculino	Total
<b>13UBH0013L</b>	Escuela Superior de Tlahuelilpan	870	514	1,384
<b>13UBH0016I</b>	Escuela Superior de Zimapán	275	170	445
<b>Total</b>		<b>16,241</b>	<b>11,212</b>	<b>27,453</b>

Fuente: Elaboración propia, retomado de Anuario 2021 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH, 2021).

Todos los centros contemplan la misma forma de distribución del alumnado en su organización interna a lo largo de 3 años de duración del bachillerato, véase tabla No. 20 (Ordorika y Rodríguez, 2012; Secretaría de Educación Pública, 2021). Así mismo, el alumnado se distribuye en grados escolares y se forman grupos por cada grado escolar, véase tabla No. 21. Reglamento de administración escolar (UAEH, 2018).

Tabla 21. Organización del alumnado por centro

Duración de los grados escolares	Subgrupos de cada grado escolar
<b>Primer semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n
<b>Segundo semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n

<b>Tercer semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n
<b>Cuarto semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n
<b>Quinto semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n
<b>Sexto semestre</b>	Grupo 1, Grupo 2...Grupo n

Fuente: Elaboración propia.

A su ingreso, el alumnado es asignado por el área de administración escolar, con base en criterios relacionados al promedio obtenido en el examen de admisión al bachillerato. De esta manera se conforman cada uno de los grupos de alumnado de acuerdo al Reglamento de administración escolar (UAEH, 2018). Esta distribución queda fuera del alcance de administración de los centros. Con esta distribución se organizan los centros al inicio de cada semestre, cuyos integrantes de los grupos se conforman por alumnado con y sin diversidad funcional.

### **3.6 Selección del escenario de la investigación y de los participantes**

El centro escolar en que se llevó a cabo la investigación corresponde a un centro educativo del ámbito público, que forma parte de la estructura general del sistema educativo que corresponde a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en la cd. de Pachuca, en el Estado de Hidalgo, México. Esta institución corresponde al sistema educativo público autónomo, lo que significa que tiene autonomía propia, de acuerdo a su Ley orgánica (UAEH, 2015), dice:

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo es un organismo de carácter público descentralizado, dotado de autonomía en los términos de la fracción VII del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de la fracción I del artículo 87 de la Ley de Educación para el Estado de Hidalgo, con patrimonio, personalidad y capacidad jurídica propios (p. 4).

El escenario de la investigación elegido para esta investigación, está ubicado en la zona urbana de Pachuca, Hidalgo, México. Al respecto, Robledo (2009) señala que es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta. Y necesariamente para el estudio de esa realidad, los participantes son las personas que jugarán rol de informar al investigador acerca de los fenómenos objeto de estudio. En este sentido Kawulich (2005) sugiere llevar a cabo una previa evaluación o selección de participantes que sean competentes en los temas a tratar en el estudio.

Para este caso el escenario está conformado por el centro escolar que imparte estudios en el nivel educativo de bachillerato, igualmente identificado como educación media superior (Ordorika y Rodríguez 2012).

Diferentes consideraciones posibilitan que este centro escolar sea el lugar indicado para llevar a cabo la investigación. Más específicamente, se tienen en cuenta las siguientes motivaciones:

- Aproximadamente desde la mitad del 2017, se han puesto en práctica actividades para acoger al alumnado con diversidad funcional, situación que en otros centros del mismo nivel educativo no ocurre. Por lo mismo, los ideales del centro escolar encajan

con los objetivos que corresponden a una escuela inclusiva. En este sentido, el alumnado con diversidad funcional ha sido bien recibido por parte del personal que trabaja en ese centro. Sumado a estas tareas que realizan los profesionales de la educación, se resalta el interés del director para acoger a alumnado con diversidad funcional, el cual está trabajando arduamente para involucrar a las familias en el proceso educativo.

- En el área deportiva se cuenta con diversas áreas para realizar deporte. Se llevan a cabo actividades de integración del alumnado a través del deporte, por esta razón el alumnado con discapacidad tiene grandes ventajas de estar matriculado en este centro.
- La disposición del equipo directivo para participar en la investigación ha sido informada al investigador por la vía verbal, como resultado se tiene la apertura para llevar a cabo las actividades que corresponden a la ejecución de las técnicas de recogida de los datos, por mencionar a entrevistas a profundidad al equipo directivo, de apoyo como trabajadores sociales, entre otros, al profesorado y también al alumnado. De igual forma, se llevará a cabo la observación a un grupo de alumnado y a sus profesores quienes les imparten clases en el semestre enero-jun 2023. La investigación documental no se llevó a cabo, debido a que el director del centro no aprobó esta solicitud, sin embargo, se tiene acceso a la información de tipo público, que es publicada en el sitio oficial de Facebook del centro. Además, de acuerdo a los objetivos de la investigación, el centro escolar cumple con el propósito de escuela de nivel bachillerato urbano.

De acuerdo a Hernández et al. (2018), es importante considerar el vínculo entre el investigador y los participantes, lo cual representa una gran ventaja para ser tomada en

consideración al momento de elegir el escenario de la investigación. Al respecto, se tiene la ventaja que el investigador tiene relación laboral con este centro, lo cual propicia que se presenten las condiciones idóneas para realizar la investigación.

Los motivos expuestos hacen propicio al centro para su elección como el escenario más adecuado para esta investigación.

### ***Selección de los participantes dentro del centro***

Los participantes de esta investigación se identifican de acuerdo con el objetivo que se ha definido previamente, que consiste en *conocer el proceso de inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas diversidad funcional, de nivel educativo de bachillerato*. Los participantes corresponden a un centro escolar público urbano de nivel educativo de bachillerato en la ciudad de Pachuca.

Tomando como base las cuestiones de investigación, así como también, la justificación ya planteada mediante la elección del centro educativo, a continuación, se definen algunas de las estrategias para la selección. Así mismo, de acuerdo a Hernández et al. (2018), se tomaron en consideración algunas de las recomendaciones siguientes:

- Tener el acceso al sitio.
- Lograr que los participantes estén disponibles para su participación.
- Lograr que los participantes proporcionen la información, aportando los datos requeridos por la investigación.
- Definir las ubicaciones en el contexto para la recogida de datos.

- Desarrollar los instrumentos para la recogida de datos (guías de entrevista para equipo directivo, personal de apoyo (trabajadores sociales y orientadores educativos), profesorado y alumnado).

Con base en las consideraciones planteadas, a continuación, se describe a los participantes en el proceso de la recogida de datos, véase tabla No. 22.

Tabla 22. Definición de los participantes

Participantes	Técnica utilizada
<p><b>Equipo directivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un sub_director, DS-1, experiencia como administrador de centros educativos, abogado, género-hombre.</b></li> <li>- <b>Un secretario académico, DSA-2, experiencia docente en el nivel educativo de licenciatura, ingeniero industrial, género-hombre.</b></li> <li>- <b>Un jefe de laboratorios, DRL-3, experiencia en administración de laboratorios, técnico en laboratorios, género-mujer.</b></li> </ul>	<p>Entrevista en profundidad</p>
<p><b>Profesorado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Una profesora, EFPROF-1, Lic. en Arte Dramático, experiencia docente en bachillerato, género-mujer.</b></li> </ul>	<p>Entrevistas en profundidad</p>

Participantes	Técnica utilizada
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una profesora, EFPROF-5, Dra. en ecología y manejo de recursos naturales, experiencia docente en bachillerato, género-mujer.</li> <li>- Una profesora, Aux-lab-6, técnico laboratorista, experiencia en administración de laboratorios, género-mujer.</li> <li>- Una profesora, EFPROF-1, Lic. en arte dramático, experiencia docente en bachillerato, género-mujer.</li> <li>- Una profesora, EFPROF-5, Dra. en ecología y manejo de recursos naturales, experiencia docente en bachillerato, género-mujer.</li> </ul>	Observación
<p><b>Profesorado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un profesor, EFPROF-2, Lic. en enseñanza de la lengua inglesa, experiencia en docencia en el nivel educativo de bachillerato, género-hombre.</li> <li>- Un profesor, EFPROF-3, Ing. industrial, experiencia en docencia en el nivel educativo de bachillerato, género-hombre.</li> </ul>	Entrevistas en profundidad y observación

Participantes	Técnica utilizada
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un profesor, EFPROF-4, Lic. en computación, experiencia en docencia en el nivel educativo de bachillerato, género-hombre.</b></li> </ul>	
<p><b>Otros profesionales</b></p> <p><b>Tutor</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un tutor, OPTTM-1, Lic. en ciencias de la educación, experiencia en tutorización en el nivel educativo de bachillerato, género-hombre.</b></li> <li>- <b>Un tutor, OPTTV-2, Lic. en trabajo social, experiencia en tutorización en el nivel educativo de bachillerato, género-mujer.</b></li> </ul> <p><b>Psicólogo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un psicólogo, OPP-3, Lic. psicología, experiencia en orientación educativa en nivel de bachillerato, género-mujer.</b></li> </ul> <p><b>Un orientador educativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un orientador educativo, OPOE-4, con experiencia en orientación educativa en el nivel educativo de bachillerato, género-mujer.</b></li> </ul>	<p>Entrevistas en profundidad</p>

Participantes	Técnica utilizada
<p><b>Trabajador social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Un trabajador social, OPTS-5, con experiencia en orientación educativa en el nivel educativo de bachillerato, género-mujer.</b></li> </ul>	
<p><b>Alumnado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>12 mujeres, Alumna-03, Alumna-04, Alumna-05, Alumna-11, Alumna-12, Alumna-13, Alumna-19, Alumna-20, Alumna-21, Alumna-22, Alumna-23, Alumna-24, alumnado en el nivel educativo de bachillerato, género-mujeres.</b></li> <li>- <b>13 hombres, Alumno-01, Alumno-02, Alumno-06, Alumno-07, Alumno-08, Alumno-09, Alumno-10, Alumno-14, Alumno-15, Alumno-16, Alumno-17, Alumno-18, Alumno-25, alumnado en el nivel educativo de bachillerato, género-hombres.</b></li> </ul>	<p>Entrevistas en profundidad y observación</p>

Fuente: Elaboración propia.

***El equipo directivo***

El centro objeto de estudio es dirigido por un director, que se interesa en propiciar la inclusión del alumnado. Colabora también un sub\_director cuyas labores son variadas, destacando la correspondiente a las tareas administrativas del centro, y finalmente también colabora el secretario del centro, cuyas funciones van encaminadas a la solución de las tareas de tipo académico.

### ***El profesorado***

EL profesorado ha sido elegido con base en las condiciones que prevalecen en el grupo de alumnado que fue elegido por el director del centro. Y corresponden al 4º semestre con número de grupo 7. Una de las condiciones para haberlo elegido es que en dicho grupo se encuentra un alumno que tiene una prótesis completa en su extremidad inferior derecha, y a un alumno que viste con ropas de mujer. Este grupo de profesores se conforma por 4 profesoras y 3 profesores, dando un total de 7. Y son quienes imparten las asignaturas que corresponden al cuarto semestre.

### ***El alumnado***

Sus edades oscilan entre los 15 y 18 años. Su origen es de familias provenientes de clase media, que residen en la propia ciudad de Pachuca, en los municipios circunvecinos, así como en otras entidades federativas del país. Los participantes cursan actualmente cuarto semestre, aunque, por circunstancias diversas, también cursan algunas otras asignaturas de semestres anteriores y posteriores al cuarto semestre. Han sido elegidos tomando como criterio principal que tengan por lo menos alguna diversidad funcional. El número total de alumnado es de 25.

### ***Trabajador social y orientador educativo***

Las tareas de estos profesionales de la educación están divididas en dos turnos. En el turno matutino se encuentra una trabajadora social, una orientadora educativa una psicóloga y un coordinador de tutorías. Así mismo, en el turno vespertino se encuentra una trabajadora social, una psicóloga y coordinador de tutorías. En concreto, de esta forma se distribuye a los involucrados en el proceso inclusivo de este centro escolar.

### ***Acceso al campo***

La investigación relacionada con los estudios etnográficos requiere definir las etapas a través de las cuales se abordará la investigación. De acuerdo a Cotán (2020), es necesario planificar el acceso al campo donde se llevará a cabo el estudio. Así mismo se lleva a cabo la selección de los participantes, y finalmente se establecen las técnicas para la recogida de la información. A la par también se eligen las estrategias a utilizar para dicha recogida de información. Este se convierte en un “proceso meticuloso y cuidadoso” (Moreno, 2023, p. 203), que el propio investigador decide administrar, debido a que será una parte del proceso que se integra en el proceso general de la investigación hasta su conclusión.

Para el caso de esta investigación, el acceso al campo, tal como lo señalan Vigo-Arazola y Beach (2022), es necesaria una *primera fase de familiarización*. La finalidad es conocer las características del campo de estudio, es decir, conocer a los participantes para la investigación, las circunstancias en las que el campo de estudio se encuentra y las condiciones de acceso, representando una gran ventaja para la recogida de la información.

De igual manera, las facilidades que presenta la fase de familiarización, dan la pauta y facilitan la llegada del momento de inmersión en las realidades investigadas (Moreno, 2023, p. 203). Justamente en esta etapa es en la que como investigador participo de manera directa

en las actividades que conlleva el proceso de recogida de la información. Esta contempla la observación de alumnos y profesores en plena ejecución de proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también la charla con el equipo directivo, trabajadores sociales, orientadores educativos, profesores y alumnos a través de las entrevistas a profundidad.

El acceso al campo, para el caso de esta investigación, ha sido mediante solicitud directa al director del centro, en un primer acercamiento al centro, por el mes de octubre del año 2023, concretándose en el mes de enero del 2023. Debido a que el investigador forma parte del equipo del profesorado, se ha facilitado el acceso al campo. Sin embargo, una vez estando en el campo de investigación acordar tiempos de aplicación de entrevistas en profundidad, no fue nada fácil. El desarrollo de la investigación ha tenido momentos difíciles, debido a que ocasionalmente es difícil el trato hacia las personas. Sin embargo, este centro elegido representa una oportunidad para realizar las tareas relacionadas con la recogida de información, a través de las técnicas de la observación, el diario de campo y las entrevistas a profundidad.

Los estudios etnográficos por su naturaleza requieren de dedicación de largos periodos de tiempo en el campo de estudio. Para este caso, los tiempos se exponen a continuación, véase tabla No. 23.

Tabla 23. Calendario de horarios para el trabajo de campo: diario de campo

<b>Asignatura</b>	<b>Profesorado</b>	<b>Lun.</b>	<b>Mar.</b>	<b>Mierc.</b>	<b>Juev.</b>	<b>Vi.</b>
-------------------	--------------------	-------------	-------------	---------------	--------------	------------

<b>El mundo y su literatura</b>	DCPROF-1	07-08:30		09-10		
<b>Apreciación artística</b>	DCPROF-2				08-10	7-08
<b>Idiomas 4</b>	DCPROF-3	09-10	10-11			08-10
<b>La matemática del cambio</b>	DCPROF-4		11-13	11-12	07-08	
<b>Tecnología e innovación</b>	DCPROF-5			07-09		11-13
<b>Universo y su movimiento</b>	DCPROF-6		07-09			10-12
<b>Ciencias de la vida</b>	DCPROF-7	10-12	09-10			10-11

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, para continuar en el proceso de acceso al campo, se tiene una reunión presencial con el director del centro, llevada a cabo en el mes de enero del año 2023, con la finalidad de concretar la puesta en marcha de la investigación. De dicha reunión, resultó el cronograma

de actividades expuesto en la tabla No. 23, página 243, para dar inicio con la aplicación de los instrumentos para la recogida de información. Una vez establecidas las condiciones para el inicio del proceso de investigación, solamente quedaba esperar el inicio de las actividades escolares del centro, lo cual marcaba la pauta para iniciar la recogida de la información, tarea que se aborda justamente en el capítulo siguiente.

### **Conclusiones**

Ha sido abordado el *Capítulo III* correspondiente al *Marco Metodológico*, a través del cual se ha descrito la metodología llevada a cabo para procesar la información que será recogida en el siguiente capítulo.

En el presente capítulo del *Marco Metodológico*, la metodología utilizada ha jugado un papel importante, ya que ha sido de gran ayuda para el análisis de las cuestiones de investigación, así como también, de los objetivos de la investigación. Esta revisión ha permitido identificar las técnicas, fortalezas y bondades del método etnográfico. En sí mismo, este método es un recurso que apoya en esta investigación para recoger la información producida en el sitio donde se llevan a cabo los sucesos objeto de estudio. Así mismo, han sido identificadas las técnicas más apropiadas para la recogida de la información, como es el caso de las entrevistas en profundidad, la observación, las notas de campo y la revisión de información a través de la red social de Facebook. Se resalta la elección del escenario de la investigación el cual enmarca esta investigación, como el lugar indicado para llevar a cabo el estudio. Se destaca que cumple con las necesidades que la investigación requiere. Aspectos que han sido identificados en el momento de revisar las condiciones a través de las que se tendrá acceso

*La inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional, en el nivel educativo de bachillerato: Estudio de caso*

al campo. Lo anteriormente mencionado, es la base para poner en marcha la ejecución del siguiente *Capítulo IV*, es donde se dará el inicio a la *Recogida y análisis de la información*.

## **CAPÍTULO IV: RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **4.1 Introducción**

En el presente *Capítulo IV Recogida y análisis de la información*, se abordan los aspectos relacionados con la recogida y el análisis de la información, dando como resultado final las tareas que los agentes involucrados en la investigación realizan a favor del alumnado en un contexto inclusivo.

En primera instancia, se presenta el proceso de la recogida de la información con el apoyo de las técnicas elegidas acordes al método etnográfico seleccionado, respondiendo así a las necesidades de la investigación referidas en los objetivos de la investigación. Las necesidades giran en torno a conocer qué hacen el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias, los trabajadores sociales, los orientadores educativos, los tutores y los psicólogos orientadores a favor del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de la diversidad funcional, de nivel de estudios de bachillerato.

Así mismo, la información que ha sido recogida, corresponde a la observación y entrevistas semiestructuradas, efectuadas a un grupo de profesores y alumnado, tarea de la cual también resultan las notas de campo. De igual manera, las entrevistas semiestructuradas fueron

aplicadas al equipo directivo, al profesorado, al alumnado, a las familias, a los trabajadores sociales, a los orientadores educativos, a los tutores, a los psicólogos y a los orientadores para las ayudas económicas para el alumnado. Finalmente, también se deja constancia de cómo se ha utilizado la técnica para la recogida de información a través de la red social de Facebook.

La información que ha sido recogida a través del trabajo realizado en este capítulo, da lugar para realizar lo conducente que es procesar los resultados en el *Capítulo V Resultados y discusión*.

## **4.2 Recogida de la información**

El trabajo que ha implicado el proceso para la recogida de la información, ha sido del todo satisfactorio. Durante el desarrollo de las actividades para la recogida de la información, no hubo contratiempos, debido a que los agentes participantes respondieron satisfactoriamente ante las necesidades del apoyo que estaban proporcionando a esta investigación. Esto se ha debido a la comunicación permanente e intensiva que se mantuvo con los participantes durante la recogida (Cotán, 2020; Moreno, 2023).

Por lo tanto, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos para este proyecto de investigación, se llevó a cabo el trabajo para la recogida de la información en el periodo de febrero a mayo del 2023. Dicho trabajo consistió en la ejecución de la observación apoyada en notas de campo, entrevistas en profundidad con apoyo de dispositivos tecnológicos para las grabaciones correspondientes.

#### 4.2.1 Observación y notas de campo

En seguimiento al *calendario de horarios para el trabajo de campo*, este trabajo de campo se inicia a través de la observación. Esta actividad tuvo lugar desde el mes de febrero a mayo de 2023. Llevada a cabo en el grupo de alumnado no. 7 de cuarto semestre. Este grupo de alumnado estuvo conformado por un total de 25 alumnos y alumnas, a quienes impartían clases un total de 4 profesores y 3 profesoras, dando un total de 7. El trabajo se inició teniendo presente que durante el proceso de la observación pueden suscitarse comportamientos distintos a los normales de parte de los participantes, incluso, hasta de parte del investigador. En relación a este último, son las ideas preconcebidas. Sin embargo, esta perspectiva *etnocentrista* debe dejarse de lado, para atender las tareas de la manera más objetiva posible, tomando en cuenta este riesgo, se procedió a dar inicio con la actividad (Angrosino, 2012). Otro comportamiento que suele ponerse en práctica a favor del investigador, pero en contra de los resultados de la investigación, es la actitud relacionada con la ética, misma que debe hacerse presente en un sentido positivo en el momento justo de la ejecución de estas tareas que son relevantes para los estudios etnográficos (Hammersley y Atkinson, 2007). Asimismo, otras de las circunstancias que podrían sesgar los resultados de la investigación, durante el proceso de la observación, es el cambio de actitud de los participantes. Podrían adoptar un comportamiento distinto a lo habitual, derivado de la observación de la que están siendo objeto. Sin embargo, como lo asegura Angrosino (2012) si el trabajo se lleva a cabo de manera organizada y responsable, al paso del tiempo su comportamiento cada vez es más natural. Tomando en cuenta estas posibles eventualidades, la observación se inició en un aula de clase, destinada para la asistencia regular del alumnado y el profesorado asignados al

grupo 7 del 4º. semestre de bachillerato del centro escolar situado en las Cd. de Pachuca, Hidalgo, México.

De acuerdo a la disponibilidad del investigador se asistió por un total de 52 hrs. de observación, llevadas a cabo en un 95% en el interior del aula, y el resto en espacios diversos, como en el pasillo de la biblioteca y, en el pasillo fuera del aula destinada para esta investigación. Este tiempo de observación realizado a este grupo de alumnado y al profesorado que se encargó de impartirles sesiones de clase de diversas asignaturas, aporta gran riqueza y conocimiento para soportar a este proyecto de investigación. El propósito es observar al alumnado y al profesorado, cada uno en su rol, respecto a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un entorno de educación inclusiva.

De la misma manera, también el investigador asistió a las áreas de deportes en las que el alumnado de manera libre llevaba a cabo actividades deportivas, encontrándose principalmente alumnado del género masculino.

La información recogida de las actividades relacionadas a la observación, se han registrado en el diario de campo. Dichas notas han sido tomadas a lo largo de las sesiones de trabajo que ha implicado la observación, y registradas en el diario de campo cuyo formato corresponde con los núcleos de interés relacionados a las cuestiones y los objetivos de la investigación, citados en el *capítulo III Marco metodológico*. A este respecto, el tomar notas no es una tarea trivial, Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2018) aseguran que el proceso de toma de notas de campo es una progresión entrelazada de posiciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas en la investigación etnográfica. En este sentido, el diario de campo se convierte en algo más que un medio de registro de datos porque se percibe

como un instrumento que proporciona las narraciones de los participantes en la observación, es un método para generar información y una manera de complementar los datos recolectados por los investigadores y los informantes, produciendo así percepciones compartidas (Hammersley y Atkinson, 2007). Así mismo, el diario de campo también se convierte en un medio para la reflexión y observaciones del investigador y de quienes participan en el proceso de observar.

De esta manera, el diario de campo adquiere una relevancia tal que para esta investigación representa un valor que solo el propio diario puede aportar. En este documento se organizaron los núcleos de interés de la investigación y se relacionan con las notas tomadas por el investigador. A su vez se encuentra un espacio exclusivo para las notas y observaciones del investigador. Véase el anexo no. 2.

#### **4.2.2. Entrevistas en profundidad**

Otra técnica utilizada para el desarrollo de este estudio etnográfico es la entrevista en profundidad. Las entrevistas se llevaron a cabo en momentos no calendarizados, debido a que se dependía de los espacios libres que tenían los participantes. Estas fueron llevadas a cabo en las instalaciones del centro, en cubículos para este propósito, algunas otras en las oficinas de los entrevistados, otras en los laboratorios, en el aula de clase (cuando el profesorado no asistía por razones personales), fuera del aula, incluso en las instalaciones deportivas. Se destaca que todos los participantes acudieron a las entrevistas de manera voluntaria y sobre todo con actitud propositiva.

El guion de las entrevistas está desarrollado con base en los núcleos de interés respectivos a los participantes, este busca aportar información para el cumplimiento de los objetivos de la investigación (Angrosino, 2012).

En relación a los participantes, a todos se les solicitó el apoyo para dialogar de manera amistosa y cómoda, y también se les solicitó su aprobación para grabar esta actividad. Ante esta solicitud el 100% de los entrevistados dio su consentimiento. Como resultado de este proceso, se obtuvieron un total de 40 entrevistas, distribuidas de la siguiente manera: 3 aplicadas al equipo directivo, 6 al equipo de apoyo como trabajadores sociales, orientadores educativos, tutores, psicólogos orientadores y orientadores de becas (ayudas económicas), 6 al profesorado y 25 al alumnado.

Se resalta que el proceso llevado a cabo en las entrevistas fue del todo satisfactorio, ya que pudo notarse la disposición, serenidad, comodidad y seguridad en los participantes. Sin embargo, particularmente en el caso del alumnado, se percibían momentos de estrés.

Respecto al contenido del guion de la entrevista, se cuidó el aspecto de no incluir preguntas cerradas ni directas. Fueron ítems definidos a manera de guion que solo dieran la pauta para orientar al investigador y facilitarle el seguimiento de la entrevista en función del objetivo perseguido, tanto para el investigador como al participante el guion fue de gran apoyo.

Respecto a la duración de la entrevista, esta fue un tanto diversa, es decir, para el equipo directivo la duración aproximada fue de 20 a 40 minutos, de 20 a 44 a para personal de apoyo como trabajadores sociales, entre otros., de 40 a 50 min para el profesorado, y para el alumnado de 8 a 25 minutos. Estos tiempos eran suficientes para abordar el contenido de los

guiones, la variante en el tiempo obedece a la disponibilidad de los participantes para abordar los ítems objeto de ser comentados.

El formato final utilizado para el registro de las voces de los participantes, en el que se guardó la entrevista, fue a través de audio digital. Las entrevistas fueron grabadas mediante un dispositivo electrónico, cuya ventaja era que posteriormente pudiera ser reproducido y transcrito, para que finalmente formara parte de esta investigación etnográfica. Una vez habiendo concluido la aplicación de la entrevista a los participantes, se llevó a cabo la transcripción de cada una de ellas. Dicha transcripción representó un arduo trabajo, debido a que las aplicaciones tecnológicas utilizadas como Word y Google Meet, no transcriben con precisión la información de los audios. Por esta razón, fue indispensable hacer una revisión manual y corregir algunas palabras o frases en todas las entrevistas. El guion de la entrevista se ha recogido en el anexo 1.

#### **4.2.3. Redes sociales (Facebook)**

Las redes sociales en la actualidad son alternativas a las formas tradicionales de compartir información, reconociendo las ventajas que representan son en sí el medio más indicado para compartir información a un gran número de personas de manera simultánea y sin barreras. Por estas razones, las redes sociales para esta investigación etnográfica han representado un gran apoyo, principalmente para la recogida de información que, en sí, es parte complementaria de la entrevista en profundidad y la observación. Las aportaciones de los participantes, así como la información recogida en las redes sociales representaban información valiosa que también formó parte del diario de campo. En este sentido, la

información que se recopila a través de la interacción digital también es una fuente de información, a destacar los usos de Facebook, Instagram y Telegram (Moreno, 2023).

La información que el centro compartía a través de las redes sociales era relacionada con festividades que el centro celebra. Es el caso de las fiestas patrias, actividades académicas, deportivas, científicas relativas a las ciencia y tecnología (robótica), así como también avisos que la dirección del centro enviaba al alumnado, es el caso de inicio de semestre, evaluaciones, cursos, entre otros.

Las redes sociales del centro no fueron utilizadas para mantener comunicación con los participantes, ni para generar acuerdos de participación entre el centro y el investigador, debido a que las circunstancias eran propicias para que la comunicación se llevara a cabo de manera presencial. Sin embargo, se destaca su uso para fines de recogida de información como una técnica adicional a las tradicionales.

Para tener un panorama respecto a las técnicas para la recogida de la información, en relación a los objetivos que persigue esta investigación, véase tabla No. 24

Tabla 24. Relación entre técnicas de recogida de información y objetivos

Objetivos	Técnica
<b>1. Conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y</b>	Entrevista en profundidad aplicada a 3 (tres) directivos (sub_director, secretario

Objetivos	Técnica
<b>el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.</b>	administrativo y responsable de laboratorios).
<b>2. Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado.</b>	Entrevista en profundidad aplicada a 6 profesores  Observación aplicada a 6 profesores (3 mujeres y 3 hombres). En total 52 horas de observación.
<b>3. Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.</b>	Entrevista en profundidad a 25 alumnos.  Observación aplicada a 25 alumnos, con total de 52 horas.
<b>4. Orientadores educativos.</b>	Entrevista en profundidad aplicada a 2 tutores, 1 psicólogo, 1 orientador educativo y 1 trabajador social.

Fuente: Elaboración propia.

### 4.3 Análisis de la información

Para desarrollar el presente apartado, se parte de la información que ha sido recogida en el proceso de investigación, correspondiente al apartado que antecede al presente epígrafe. En

este sentido, se toma como referencia la información obtenida de la ejecución de las tareas relativas a la observación y notas de campo, de las entrevistas en profundidad y de la red social (Facebook).

#### **4.3.1. Proceso de triangulación**

La triangulación en el proceso de la investigación es una tarea que aporta valor a la recogida de la información, debido a que al considerar todo el proceso de investigación (revisión de referencias, recopilación de información, devolución y cotejo de información), se pueden verificar los datos y reducir el sesgo (Hammersley y Atkinson, 2007). Así mismo, Angrosino (2012), refiere que los resultados confiables de los estudios etnográficos se basan en la triangulación, en este sentido, se hace uso de múltiples de técnicas de recogida de datos, que dan soporte a las conclusiones. Lo cual significa que las técnicas para la recogida de la información, se usan de forma combinada, debido a que por sí mismas no tiene la capacidad de reproducir el contexto completo del lugar que ha sido objeto de estudio.

Creswell y Cázares (2005) aseguran que la triangulación tiene la finalidad de dar certeza y confiabilidad a los resultados. En este caso, en esta investigación ha sido de gran utilidad hacer uso del proceso de esta estrategia para validar la certeza de los resultados de la investigación. La triangulación para efectos de este estudio tiene como punto de partida, i) la participación del investigador y, ii) de los agentes educativos participantes en el estudio.

- En relación a la participación del investigador, se considera como válida su estancia en el campo de estudio, debido a que ha estado en interacción directa con los informantes, ha habido involucramiento constante y en algunos casos interacciones directas que dan evidencia de la fiabilidad de la información que ha sido recogida. Lo

cual da muestra que esta información no ha sido blanco de sesgo alguno. En particular la técnica de la observación cumple este atributo (Angrosino, 2012).

- Respecto a los agentes educativos participantes, se ha tenido a favor que han sido diversas las entrevistas en profundidad aplicadas, lo cual favorece para que dicha información pueda ser contrastada e identificar posibles patrones de “comportamiento” en las respuestas de los encuestados. Lo anterior propicia que la información recogida sea contrastada y llegar a conclusiones más confiables.

Concluyendo, la triangulación de los datos de los participantes, es el caso del equipo directivo, profesorado, alumnado y otros profesionales, como los trabajadores sociales, ha dado como resultado que las conclusiones cumplan con el criterio de fiabilidad, lo cual da certeza que los resultados estén libres de sesgos, y de esta manera que la investigación haya cumplido los objetivos propuestos.

Respecto al análisis, esta ha sido una tarea que se ha iniciado paralelamente a la recogida de la información, cuya finalidad es hacer las reflexiones pertinentes a las aportaciones de los participantes. Asimismo, dichas aportaciones se relacionan con los resultados de las investigaciones señaladas en el *Capítulo II del Estado de la cuestión*. El trabajo realizado ha sido arduo en relación a la lectura exhaustiva de la bibliografía consultada en bases de datos y sitios Web. Lo anterior permite destacar cuales son las prácticas inclusivas prevalecen en las tareas que los centros llevan a cabo día a día en relación a la educación para todos.

En esta línea, los núcleos de interés ya identificados en el *Capítulo III del Marco metodológico* han sido la base para la definición de las categorías consideradas para el análisis de la información.

Con la intención de tener una visión clara de lo que ha implicado hasta el momento el análisis de la información, se parte de la revisión y ejecución de las siguientes acciones realizadas en orden secuencial.

1. Se inicia con la revisión del marco conceptual llevado a cabo en el *Capítulo I Derechos humanos y diversidad en educación*.
2. Se continua con la revisión de la literatura llevada a cabo en *Capítulo II del Estado de la cuestión*.
3. Se sigue con la identificación de los núcleos de interés que emergen de la literatura revisada en el *Capítulo II del Estado de la cuestión*.
4. Se recoge la información.
5. Se lleva a cabo el análisis preliminar simultáneo a la recogida de la información.
6. Se procede con la ejecución del análisis de la información.

A continuación, se inicia con el análisis de la información recogida de cada uno de los agentes involucrados, a decir del alumnado, equipo directivo, profesorado, los trabajadores sociales, los orientadores educativos y los tutores.

#### **4.3.2. Sobre el análisis de las prácticas del equipo directivo**

El análisis de la información correspondiente a los núcleos de interés relativos al equipo directivo se relacionan directamente con el cumplimiento del primer objetivo de esta investigación. Dicho objetivo se enfoca en conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.

La revisión, el análisis y la interpretación de la información recogida dan lugar a la aclaración, de una parte, de las cuestiones de investigación, y, de otra parte, ayudan a esclarecer el primer objetivo de la investigación. Consiste en *conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro*, este análisis de la información permite averiguar las percepciones y prácticas de los participantes en determinados puntos clave que son los núcleos de interés. Derivado de los propios núcleos de interés, se tienen los hallazgos que dan cuenta de las acciones que llevan a cabo los agentes involucrados en este objetivo que se pretende investigar. De la misma manera, las categorías ayudan a agrupar las diversas tareas que llevan a cabo los agentes que integran a equipo directivo. Concretamente, los hallazgos emiten informaciones que dan cumplimiento al objetivo de investigación, y a la vez, dan un marco contextual amplio que resulta importante para tener una visión más completa acerca del trabajo que lleva a cabo el equipo directivo en favor del proceso inclusivo.

En una de sus principales tareas se encuentra la formación del profesorado, como el detonante para las prácticas inclusivas en el aula de clases. Para este caso, se destaca con desaliento la escasa formación que el profesorado tiene por parte de su institución educativa. Sin embargo, en respuesta a esta falta de capacitación, hay profesorado que se ha capacitado por decisión propia, lo cual representa una ventaja para esta necesidad aún no cubierta en su totalidad.

Las categorías extraídas se presentan a continuación, véase tabla No. 25.

Tabla 25. Categorías de análisis del equipo directivo

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
Organización y planificación de los centros	Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010; Moliner, 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contratación del profesorado</li> <li>- Profesorado-tutor coordinador de profesorado</li> <li>- Mejora del acceso a las instalaciones</li> <li>- Planificación de horarios</li> <li>- Planificación de prácticas de laboratorio / Reposición de prácticas de laboratorio</li> </ul>	Organización y planificación
Liderazgo del equipo directivo/ Toma de decisiones/ Comunicación efectiva/	Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010; Booth y Ainscow, 2002; De la cruz, 2020;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respalda y apoya el trabajo del profesorado / políticas educativas</li> <li>- Trabajo colaborativo entre grupos de profesorado</li> <li>- Seguimiento de actividades del profesorado</li> </ul>	Liderazgo

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
Adopción de políticas educativas	Moliner, 2008	- Trabajo avalado por las políticas educativas	
Análisis de estrategias pedagógicas	Booth y Ainscow, 2002; Moliner, 2008	- Propicia escenarios idóneos para la enseñanza y el aprendizaje - Propicia la educación para todos	Estrategias pedagógicas
Formación permanente del profesorado	Booth y Ainscow, 2002; González-Gil et al., 2013; Santos, 2010; Moliner, 2008; Moriña y Cotán-Fernández, 2017; Pérez-Castejón y	- Capacitación del profesorado - Considero que no se forma al profesorado. - Considero que falta formación al profesorado - Considero que falta formación para el desarrollo de habilidades creativas.	Formación docente

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
	Vigo-Arrazola, 2024; Vigo-Arrazola et al., 2019; Sabando Rojas, 2016; Muntaner et al., 2016; García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016	- He propiciado mi propia formación, debería haber formación institucional.	

Fuente: Elaboración propia.

### **4.3.3. Sobre el análisis de las prácticas del profesorado**

El segundo objetivo de esta investigación corresponde al profesorado como agente principal en el proceso educativo, y se precisa conocer qué prácticas realizan, de tal manera que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje para todo el alumnado.

Las tareas destacan principalmente en lo relacionado a planificar una enseñanza diferenciada, específica y que se adapte a las particularidades del alumnado en el salón de clases (Latorre et al., 2020).

Siguiendo la línea del rol que le corresponde desempeñar al profesorado, entre algunas de sus tareas por realizar en el interior del aula, resaltan las tareas adicionales a la enseñanza, como la tutorización y asesoramiento. La tutorización es entendida como el acompañamiento del alumnado en su proceso educativo, procurando permear en sus valores como la responsabilidad y compromiso, por mencionar algunos. Finalmente, estas enseñanzas tienen un impacto positivo en el alumnado, en un rendimiento académico favorable. Por su parte, la asesoría también tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, ya que ayuda al alumnado a reforzar los conocimientos que hayan quedado deficientes durante las enseñanzas de parte del profesorado.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesorado realiza tareas relacionadas con la promoción de climas afectivos en el aula idóneos para la enseñanza y el aprendizaje para todos. La promoción de tareas colaborativas, la tarea de diseñar estrategias para fomentar la participación de las familias, y de darle valor a la diversidad, se llevan a cabo de manera simultánea y articulada en una sesión de clase. Por lo tanto, de manera general, se concluye resaltando el gran trabajo que lleva a cabo el equipo del profesorado en el proceso educativo en un contexto de educación inclusiva.

En esta tabla No. 28 que concentra núcleos de interés, hallazgos y categorías, relativas al rol que desempeña el profesorado en el proceso educativo, se identifica en primer lugar, un

elevado número de núcleos de interés, hallazgos y categorías, y, en segundo lugar, gran diversidad de tareas que llevan a cabo en favor de la educación para todos.

Un primer acercamiento a la respuesta a esta interrogante, se logra una vez que se ha recogido, procesado y analizado la información, véase tabla No. 26.

Tabla 26. Categorías de análisis del del profesorado

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
Tutorización y asesoramiento	Pico (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo la disposición para asesorar al alumnado.</li> <li>- Fomento la tutoría presencial en el alumnado.</li> <li>- Fomento la responsabilidad y compromiso en el alumnado.</li> <li>- Llevo a cabo tutorías grupales.</li> <li>- Invito al alumnado a practicar otros idiomas.</li> </ul>	Tutorización y asesoramiento
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considero que el alumnado fracasa en algunas asignaturas.</li> </ul>	Obstáculos en el

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo en mi grupo alumnado que es hiperactivo.</li> <li>- Tengo alumnos con problemas de visión que limitan su aprendizaje.</li> <li>- Considero que el mobiliario no es propicio para el trabajo colaborativo.</li> <li>- Considero que existe el autoaislamiento.</li> <li>- He visto autoaislamiento, fuera de este grupo.</li> <li>- Mi práctica docente esta enfatizada en los logros.</li> <li>- Aplico evaluación continua para identificar candidatos a recibir apoyo.</li> </ul>	<p>proceso de enseñanza</p>

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
Planificación académica / ajustes en las metodologías	Cornejo et al., 2014; Moriña y Cotán-Fernández, 2017; González-Mercado et al., 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifico las tareas.</li> <li>- Diseño actividades para ambientes similares a los reales para mejorar las habilidades del alumnado.</li> <li>- Practico la diversificación de estrategias.</li> <li>- Propongo respuestas a la diversidad funcional.</li> <li>- Valoro y trabajo para cubrir la necesidad de aprendizaje del alumnado.</li> <li>- Llevo a cabo la evaluación diagnóstica y continua.</li> </ul>	Planificación académica
Promotor de climas afectivos (Actitud y	Cornejo et al., 2014; López Jimenes, 2014; Schmalenbach,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo apertura al diálogo.</li> <li>- Motivo al alumnado.</li> <li>- Confío en la mayoría del alumnado.</li> </ul>	Climas afectivos

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
empatía) / Trabajo colaborativo	2018; Sabando Rojas, 2016; Moriña y Cotán-Fernández, 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicio la libre participación de alumnado.</li> <li>- Proporciono seguridad física al alumnado, así como emocional.</li> <li>- Fomento valores de afecto.</li> <li>- Practico el respeto profesorado-alumnado.</li> <li>- Propicio la buena actitud al trabajo-fluido.</li> <li>- Doy el apoyo para realizar las prácticas de laboratorio.</li> <li>- Trabajo en mejorar el clima del aula, debido a desacuerdos internos en el grupo.</li> </ul>	
Promotor del trabajo colaborativo	Martínez Domínguez, 2011;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refuerzo el conocimiento.</li> <li>- Fomento el trabajo entre pares (alumnos).</li> </ul>	Trabajo colaborativo

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
	Cornejo et al., 2014; García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016	- Desarrollo actividades colaborativas en un 50% aproximadamente.	
Promotor de la participación de las familias	Simón (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No considero necesaria la participación de las familias.</li> <li>- Considero que es trabajo del tutor del grupo.</li> <li>- Convoco a las familias solo para entrega de resultados de rendimiento académico.</li> <li>- Considero que es posible su participación en actividades institucionales.</li> <li>- Promuevo la participación de las familias en proyectos como el</li> </ul>	Participación de las familias

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
		servicio social comunitario ambiental.	
Valora la diversidad	Santos, 2010; Paz Maldonado, 2018; Slee, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo a la diversidad.</li> <li>- Practico la igualdad de derechos en clases sin importar preferencias sexuales.</li> <li>- Asumo y valora la diversidad (orientación sexual y diversidad funcional).</li> <li>- Apoyo para que alumnado con diversidad funcional se integra al grupo.</li> <li>- Promuevo el apoyo del alumnado en general hacia el alumnado con diversidad funcional.</li> </ul>	Valoración de la diversidad

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Testifico que el alumnado con diversidad funcional es bien recibido por el resto del grupo.</li> <li>- Destaco la calidad de trabajos del alumnado con diversidad funcional.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

- *Trabajador social*

Respecto a las tareas que el trabajador social desempeña en el día a día, se encuentran las relacionadas a la colaboración con el profesorado. En este sentido, el trabajador social interviene de manera directa en la comunicación con el alumnado y su familia para informar las condiciones académicas del alumnado, entre ellas, el riesgo de fracaso escolar, reuniones con padres de familia, principalmente.

De la misma manera, también mantiene informado al profesorado y a las familias respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. También forma parte de las actividades a realizar, como

la elaboración de comunicados a los alumnos que por alguna razón son suspendidos de las clases, en este caso dicha suspensión deja al alumnado sin las oportunidades de entregar trabajos académicos y presentar evaluaciones.

De acuerdo a Arias Ruíz (2021), el trabajo colaborativo se practica en las actividades que los agentes implicados realizan en el proceso educativo en un contexto inclusivo. En este caso, los trabajadores sociales interactúan de manera directa con el profesorado con la finalidad de atender las necesidades educativas del alumnado y sus familias, (Booth y Ainscow, 2002; Tilve y Méndez, 2020), y en consecuencia esta participación impacta de manera directa en el desempeño del alumnado. Esta participación compartida aporta valor positivo al trabajo de todos los agentes involucrados en el proceso educativo, potenciando las capacidades y habilidades del alumnado para desarrollarse mejor en su etapa de alumno y en su posterior etapa personal y profesional, para mayores referencias véase tabla No. 27.

Tabla 27. Categorías de análisis del rol del trabajador social

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categoría
<b>Colaboración entre trabajadores</b>	Booth y Ainscow, 2002;	- Recibo las solicitudes del profesorado para localizar al alumnado en riesgo de al fracaso.	Colaboración profesorado y

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categoría
sociales y el profesorado	Arias Ruiz, 2021; Tilve y Méndez, 2020; Simón, 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me comunico con el alumnado por correo de la falta de entrega de actividades escolares.</li> <li>- Por solicitud del profesorado, organizo reuniones con padres de familia, debido a que el alumno presenta irregularidades en el rendimiento académico. En esta reunión están presentes los padres de familia, el profesorado involucrado, cuando es necesario el coordinador de tutorías, personal de trabajo social, y el alumnado involucrado.</li> <li>- Oriento al profesorado y a padres de familia relacionados</li> </ul>	trabajadores sociales

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categoría
		<p>con el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboro el memorándum para informar a padres de familia sobre el desempeño académico de sus hijos, en una fecha definida acuden los padres de familia, y el profesor tutor hace entrega de la boleta de calificaciones.</li> <li>- Notifico al profesorado y al personal de los laboratorios de física, química y biología acerca del estado de salud del alumnado, por ejemplo, de epilepsia. Es importante que estén informados de las</li> </ul>	

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categoría
		condiciones de salud del alumnado.	
Creación de climas inclusivos en el centro escolar	Tilve y Méndez (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboro los reportes de alumnado que ha cometido alguna indisciplina, por ejemplo, fumar en el interior del centro, ingresar con aliento alcohólico, o cualquiera otra indisciplina que vaya en detrimento del ambiente escolar. Las sanciones las determina el director y sub_director.</li> <li>- A través de memorándum informo al profesorado acerca de la suspensión del alumnado, derivada de las sanciones por indisciplina.</li> </ul>	Ambiente escolar

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categoría
		- Le informo al profesorado acerca del periodo de suspensión del alumnado. La suspensión inhabilita totalmente al alumnado para entregar trabajos académicos y para presentar evaluaciones.	

Fuente: Elaboración propia.

- *Orientadores educativos*

Los orientadores educativos tienen una participación significativa en la educación del alumnado, ya que, para brindarles la atención necesaria y complementaria, en los centros escolares se requiere de la participación de diversos agentes involucrados. Por lo tanto, todos en colaboración tienen el objetivo de formar ciudadanos responsables, libres y autosuficientes. De tal manera que la educación que recibe el alumnado, coadyuve al desarrollo integral a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, la orientación educativa es un componente necesario del proceso educativo.

Respecto a las actividades que le corresponde realizar al orientador educativo, éstas se encauzan al apoyo del alumnado y, ocasionalmente a los padres de familia, debido a la misma interacción que este profesional tiene con esos agentes involucrados en el proceso educativo. En lo que respecta a sus aportaciones, se encuentra el aspecto del desarrollo de la personalidad, para lo cual es necesario llevar a cabo la aplicación de tests que le ayuden al alumnado a encauzar su vida académica, personal y como futuro profesional. La orientación se proporciona desde los primeros semestres. Sin embargo, el desarrollo de la madurez del alumnado, aun no es suficiente para comprender e identificar sus aspiraciones profesionales. Justamente en este sentido, mientras avanzan académicamente y van mejorando en sus relaciones interpersonales, se aplican tests, por ejemplo, de autoestima a quienes lo requieren, generalmente se aplica al alumnado con diversidad funcional. En la aplicación de los tests se solicita el apoyo al profesorado tutor de grupo.

Los padres junto con sus hijos también son orientados sobre hábitos de estudio, en el entendido que el alumnado recibe el apoyo de su familia para llevar a cabo actividades en casa. Finalmente, el trabajo que realizan los profesionales de la orientación educativa, es ayudar a mejorar las relaciones interpersonales para facilitar que alumnado sea incluido y se incluya con el resto de sus compañeros.

Con relación al acompañamiento que se lleva a cabo con el alumnado para cuidar que su desempeño académico sea constante durante su estancia en el centro, es necesario también dar seguimiento a las situaciones diversas que se reportan a esta oficina. Es el caso de alumnado que no entiende las estrategias de enseñanza del profesorado. De igual manera, también se emiten solicitudes a través de la dirección del centro, a la Dirección General de

Asesorías para solicitar cursos de orientación educativa para el profesorado. Finalmente, con la intención de que todo el alumnado conozca el servicio que se proporciona en esta oficina, hago difusión a través de las redes sociales del centro.

También es necesario proporcionar ayuda psicológica al alumnado. Para recibir esta asesoría, el alumnado asiste de manera voluntaria a la oficina del psicólogo. Los problemas recurrentes que son atendidos, son los relacionados con el aprendizaje. Algunos de los alumnos que solicitan la asesoría psicológica, tienen problemas de riesgo de fracaso escolar. En este caso, es necesario que asista su familia y el alumno para recibir asesoría, y decidir si puede permanecer en el centro. En estos casos se requiere la participación del consejo técnico del centro para valorar su permanencia.

También hay situaciones que nos dejan enormes satisfacciones, es el caso de un alumno de segundo grado que tenía un historial complicado de fracaso escolar y problemas familiares. Afortunadamente, después de la asesoría y con el seguimiento adecuado, su rendimiento académico ha sido excelente.

Las necesidades académicas están presentes en diferentes formas, una de ellas es la que se manifiesta a través de situaciones difíciles. Si no se toman las medidas necesarias, se ponen en riesgo los avances académicos que hasta el momento el alumnado haya obtenido. En este caso, desafortunadamente hay profesores que no están preparados para atender al alumnado con diversidad funcional visual, de comunicación o mental.

La participación del profesorado en el proceso de formación del alumnado en el centro es amplia en términos de alcance, como se ha visto a lo largo del *Capítulo del Marco teórico* de

esta investigación. Es el agente educativo que interactúa con los demás agentes principales involucrados en la vida académica del alumnado.

Finalmente, también hay otros casos tristes, y en uno de ellos fui testigo de alumnos que solicitan asesoría a escondidas de sus padres, y expresan que no sabían si asistir o no, debido al posible desacuerdo de su familia.

Para mayor detalle en la información recogida acerca de este agente educativo, véase la tabla No. 28.

Tabla 28. Categorías de análisis del orientador educativo

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
Desarrollo de la personalidad del alumnado	Martos Titos (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicó un test que les ayuda a formar su criterio y para encaminar su vida profesional.</li> <li>- Doy inicio con la orientación al alumnado desde segundo semestre, sin embargo, su madurez aún no es suficiente para</li> </ul>	Desarrollo de la personalidad

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
		<p>identificar su aspiración profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apliqué un test de autoestima a una alumna con diversidad funcional, que usa silla de ruedas.</li> <li>- Solicito al profesor tutor que aplique un test para que ayude al alumnado a formar su propio criterio para encausar de la manera más apropiada su vida profesional.</li> <li>- Oriento en el tema de hábitos de estudio a padres de familia cuando su hijo o hija está fracasando en alguna asignatura.</li> <li>- Considero que la inclusión es importante, en esta área la información se da a todo el</li> </ul>	

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
		alumnado, no se hace ninguna discriminación.	
Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo	González-Benito, 2018; Medina, 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emito informes a la dirección, sobre reportes de alumnos que no entienden las estrategias de enseñanza del profesorado.</li> <li>- Solicité a la Dirección General de Asesorías un curso de orientación educativa para el profesorado.</li> <li>- En esta área de orientación educativa, hago difusión en las redes sociales, para que el alumnado esté más informado de los servicios que les proporcionamos.</li> </ul>	Acompañamiento del alumnado

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado y padres de familia	Forns, 1994; Bur y Telias, 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciono asesoría al alumnado que acude de manera voluntaria, con problemas emocionales que afectan su aprendizaje.</li> <li>- Proporciono asesoría psicológica a alumnado que está en riesgo de baja del centro, en ese caso también se encuentra la familia, se lleva a cabo el consejo técnico al alumno, y se determine si continua o no en el centro.</li> <li>- Proporcioné asesoría a un alumno de segundo semestre con problemas familiares, cuyo historial de fracaso escolar era complicado, debido a esta condición fue necesario definir su situación mediante consejo</li> </ul>	Acompañamiento, del alumnado y padres de familia

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
		técnico. Por fortuna el veredicto del consejo técnico fue satisfactorio. En lo sucesivo su desempeño académico fue excelente.	
Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional	Rosado, 2021; Bur y Telias, 2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciono ayuda al alumnado para mejorar sus relaciones interpersonales y/o de socialización y readaptarse al grupo de alumnado.</li> <li>- Considero que la inclusión es sinónimo de atención a todos y todas por igual.</li> </ul>	Promoción del proceso de inclusión
Obstáculos del proceso educativo	Rosado (2021)	- No todo el profesorado está preparado para atender a un alumno ciego o débil visual, con	Obstáculos del proceso educativo

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/ autoras	Hallazgos	Categorías
		problemas de lenguaje, de trastorno mental.  - Soy testigo cuando el alumnado que acude al área de psicología lo hace a escondidas de sus padres.	

Fuente: Elaboración propia

- *Tutor*

El trabajo que se lleva a cabo en el centro escolar, es la suma de los esfuerzos de diversos agentes involucrados en el proceso educativo. En este sentido, aquellos agentes que tienen una relación directa con el desarrollo integral del alumnado son los tutores. Cada agente cumple con una función específica que se ejecuta de acuerdo con las normas escolares. Con esta colaboración de profesionales, el alumnado tendrá más oportunidades de orientar sus aspiraciones profesionales que se adapten a sus habilidades, actitudes y aptitudes. Además, tendrá más posibilidades de obtener una educación adecuada para completar sus estudios actuales y futuros.

La tutoría en el ámbito escolar apoya la formación y el desarrollo integral del alumnado, asimismo a la mejora de las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, también

coadyuva al alumnado a identificar sus gustos y aficiones en las áreas de interés para su futura formación. Esto último es debido a que se trabaja colaborativamente con los orientadores educativos. Los tutores también tienen relación directa con los padres de familia, debido a que responden a las diversas necesidades de la enseñanza y el aprendizaje a través de los profesores tutores de grupo. Los profesores tutores de grupo, son quienes imparten las materias al alumnado, y por la misma razón, conocen y viven de cerca sus problemáticas de aprendizaje y desempeño.

De manera específica, los tutores tienen relación directa e indirecta con el profesorado. Son quienes coordinan el trabajo de tutorías con todo el profesorado del centro. El profesorado además de ser profesor, realiza las funciones de tutor de un grupo de alumnado y, cuando es necesario, ayuda a resolver situaciones que presenta el alumnado, como puede ser desempeño académico. El tutor realiza funciones como monitoreo de las tutorías y asesorías que realizan los tutores. El monitoreo lo realiza a través de aplicaciones informáticas que ayudan al seguimiento de las actividades académicas. Así como cualquier agente educativo, el tutor también emite observaciones a la infraestructura del centro, en este caso, comenta que la infraestructura no es la más adecuada para la movilidad de alumnado que usa silla de ruedas, como ejemplo, es el hecho de no tomar clases en las plantas altas de los edificios.

Y, por último, con relación a la impartición de asesorías de parte del profesor tutor de grupo, el profesorado no cuenta con espacios físicos para realizar esta actividad. También no se tiene bibliografía en braille para el apoyo a alumnado con diversidad funcional visual.

Para mayores referencias de los hallazgos respecto al trabajo que realiza el tutor, véase la tabla No. 29.

Tabla 29. Categorías de análisis del rol del tutor

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categorías
<p><b>Recursos materiales para su implementar la función tutora</b></p>	<p>COPOE, 2019; Sobrado, 2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En una aplicación informática realizo el monitoreo de las tutorías y asesorías que el profesorado imparte al alumnado.</li> <li>- Considero que la infraestructura del centro no permite el desarrollo del alumnado que usa silla de ruedas, ya que no pueden tomar clases en la plata alta del edificio.</li> <li>- Sé que no hay manuales en braille para el apoyo a alumnado con diversidad funcional visual.</li> <li>- El centro no cuenta con espacios físicos para que el docente imparta asesoría.</li> </ul>	<p>Recursos materiales</p>

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categorías
Asesoría al profesorado tutor	COPOE, 2019; Sobrado, 2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciono asesoría al profesorado acerca de la función de tutor.</li> <li>- Organizo reuniones con los profesores tutores, para explicarles el rol a desempeñar. Previamente el director avala a los profesores para la función de tutor.</li> <li>- Coordino la entrega de boletas de calificaciones a los padres de familia, la cual es llevada a cabo por el profesor tutor.</li> <li>- El profesorado no está capacitado para atender al alumnado.</li> <li>- Considero que el profesorado tiene una actitud poco participativa.</li> <li>- El diseño de los materiales didácticos debe ser de utilidad para todos (la</li> </ul>	Asesoría al profesorado

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categorías
		<p>pedagogía es importante en la inclusión).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No se permite bajo ninguna circunstancia del abuso, el bullying, ningún tipo de discriminación.</li> <li>- La inclusión debe de ir como los valores, de la mano de nosotros.</li> </ul>	
<p><b>Formación integral del alumnado</b></p>	<p>Sobrado (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informo al alumnado acerca del proceso para tomar las tutorías que el profesorado proporciona.</li> <li>- Atiendo asuntos de fracaso escolar del alumnado, para lo cual convoco a reunión al profesorado, director o secretario académico, personal de psicopedagogía, trabajo social, padres de familia y alumnado.</li> <li>- Comento el caso de un alumno estaba atrasado un semestre, sus padres no</li> </ul>	<p>Formación integral del alumnado</p>

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autores/autoras	Hallazgos	Categorías
		<p>sabían de esta situación. Realizamos una reunión con padres de familia y el alumno. A partir de este antecedente, el alumno ha mejorado su rendimiento académico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciono información a padres de familia que quieren saber la situación académica de sus hijos.</li> <li>- Informo a los padres de familia para que acudan al área de orientación educativa, para que sus hijos reciban orientación acerca de técnicas de estudio</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia.

#### **4.3.4. Sobre las experiencias del alumnado en el centro**

El tercer objetivo de esta investigación corresponde al agente, tal vez más importante en el proceso educativo, que es el alumnado (Bonilla, 2018). Para este caso, se precisa conocer

cuáles son sus experiencias que ha desarrollado con sus compañeros de clases, con el profesorado, y con otros agentes educativos participantes, para lograr un mejor desempeño y participación en el aula. Por lo tanto, la información que se ha recogido, y analizado, proporciona una primera aproximación al objetivo que se requiere conocer, véase la tabla No. 30 para tener un panorama detallado del análisis correspondiente. Esta tabla concentra de una parte, los núcleos de interés, hallazgos y categorías, como ejes relevantes a resaltar, y de la otra, gran diversidad de hallazgos relacionados con el trabajo que realizan en el aula, así como experiencias, aspiraciones académicas, personales y profesionales.

Tabla 30. Categorías de análisis del alumnado

Núcleos de interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
<b>Trabajo colaborativo entre el alumnado</b>	Booth y Ainscow, 2002; Da Dalt, 2016; Schmalenbach, 2018;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gusta liderar el equipo.</li> <li>- Llevo la iniciativa para trabajos colaborativos.</li> <li>- Me gusta organizar las actividades grupales.</li> <li>- Me es fácil la coordinación de equipos.</li> </ul>	Liderazgo positivo

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
	<p>Guerrero y López, 2013;</p> <p>García-Cuevas y Hernández De La Torre, 2016;</p> <p>Echeita y Ainscow, 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordino las actividades del equipo e incluyo a todos.</li> <li>- Busco estrategias para trabajar en equipo.</li> <li>- Me gusta ayudar y aprender de los demás, por eso prefiero trabajar en equipo</li> <li>- Me gusta hacer los trabajos en equipo, aunque sean individuales.</li> <li>- Apoyo las ideas de mis compañeros de grupo.</li> <li>- Ayudo a mis compañeros de grupo de nuevo ingreso.</li> <li>- Me gusta trabajar en equipo para ayudar al otro, porque no solamente es mi calificación, es de todos.</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucho las propuestas de los demás, luego propongo alternativas de solución.</li> <li>- Aprendo más trabajando en equipo.</li> <li>- Trabajar en equipo para mí, es como una retroalimentación entre participantes.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No me gusta participar por temor a lo que piensen los demás.</li> <li>- No me gusta participar, me siento inseguro.</li> <li>- Ocasionalmente organizo las actividades grupales.</li> <li>- En poca proporción tomo la iniciativa.</li> </ul>	Liderazgo negativo

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mitad de las veces he organizado las actividades grupales.</li> <li>- Participo poco en tareas colaborativas en el aula.</li> <li>- Me gustan las actividades colaborativas, pero tengo incertidumbre en el resultado.</li> <li>- Prefiero trabajar individual, tengo mayor seguridad en el resultado.</li> <li>- La mitad de las veces termino haciendo el trabajo grupal, debido a que los demás no trabajan.</li> <li>- Me gusta el trabajo individual porque se organiza sin inconvenientes y no hay conflicto con otras personas.</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hago el trabajo de los demás, me parece algo injusto.</li> <li>- Trabajar en equipo me estresa.</li> <li>- Mis compañeros se acercan a mi cuando van mal, para que les ayude con los profesores, piensan que les puedo ayudar, pero no es así.</li> <li>- Al alumno que tiene una prótesis en su extremidad inferior derecha, le gusta abrazarme sin razón aparente, eso no me gusta, por esa razón, suelo estar alejada.</li> </ul>	
Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el	Guerrero y López, 2013; Echeita y Ainscow, 2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al borde de fracasar en la asignatura de química, con dedicación logré superarla.</li> <li>- He aprendido a trabajar en equipo.</li> <li>- Considero que el profesorado se interesa en el aprendizaje.</li> </ul>	Experiencias de satisfacción con el profesorado

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
profesorad o que las imparte		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La tutora nos ayuda en problemas académicos.</li> <li>- Considero que es obligación de los profesores tratar bien al alumnado.</li> <li>- Me gusta el ambiente, pero depende mucho del maestro, del momento, depende con quién estes acompañado.</li> <li>- He recibido ayuda de profesores para tener mejores resultados en el aprovechamiento.</li> <li>- En un trabajo de equipo un compañero quedó de traer información, no asistió, no se entregó el trabajo, por fortuna el profesor nos dio otra oportunidad.</li> <li>- Aprendo más en equipo, escuchando opiniones de varias</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<p>personas, es como una retroalimentación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendo más en trabajos individuales, hay mayor concentración.</li> <li>- Participé en una obra de teatro con todo el grupo de compañeros, fue un trabajo exitoso.</li> <li>- Asistí a un evento cultural del Festival Internacional de la Imagen (FINI), me gusta la cultura.</li> <li>- Me dejan satisfacción las experiencias deportivas.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No recuerdo ninguna experiencia.</li> <li>- No tengo experiencias, en general no me gusta participar.</li> <li>- No me gustan las clases en línea, no aclaran dudas los profesores.</li> </ul>	<p>Experiencia s de insatisfacción</p>

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denuncié a la dirección del centro a un profesor por no dar clases.</li> <li>- En la asignatura de física nos aplican exámenes sorpresa, no programados.</li> <li>- Considero que pocos profesores hacen actividades colaborativas.</li> <li>- No me gusta preguntar dudas, me cuesta trabajo estructurar las preguntas.</li> <li>- Los chicos hacen ruido durante la clase, creo que no les importa mucho, pero pues ya dependerá de ellos, pero pues si molesta.</li> <li>- Las actividades extra clases como el aniversario de la escuela, el día de la bandera, el festival internacional de la imagen (FINI),</li> </ul>	<p>n con el profesorado</p>

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<p>no me gustan, prefiero estar en clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para mi todo está bien, menos los servicios, no hay agua y precios altos en la cafetería.</li> </ul>	
<p><b>Inclusión social en el aula</b></p>	<p>García-Cuevas y Hernández De La Torre, 2016; Martínez Domínguez, 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considero que no hay exclusión.</li> <li>- Estoy totalmente a favor de la inclusión.</li> <li>- Soy empática con los nuevos integrantes de grupo.</li> <li>- Tengo buena relación con mis compañeros de grupo.</li> <li>- Los alumnos con diversidad funcional son iguales a nosotros, y tienen buen aprovechamiento.</li> <li>- Las personas que han recibido malos tratos en el pasado, piensan</li> </ul>	<p>Respeto a la diversidad entre los compañeros</p>

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<p>que los vamos a excluir por todos lados, pero no, al contrario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Primero debemos conocer a las personas para de opinión de ellas.</li> <li>- La tutora del grupo nos trata muy bien, nos da cariño.</li> <li>- Tenemos buen trato de la profesora apreciación artística y del profesor de tecnología.</li> <li>- Recibo buen trato del personal directivo, profesores y personal administrativo.</li> <li>- Durante la pandemia por el Covid-19, después de las clases nos reuníamos para conocernos.</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés	Autor	Hallazgos	Categorías
Percepciones, sentimientos de exclusión en el aula	Echeita y Ainscow, 2011; Aristimuño, 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No me integro al grupo.</li> <li>- Me considero un alumno pasivo.</li> <li>- Siento exclusión del grupo.</li> <li>- Percibo y vivo la exclusión.</li> <li>- He sido testigo de actos de discriminación verbal en unas 5 ocasiones.</li> <li>- Creo que el alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, se autoexcluye.</li> <li>- Observo discriminación ocasional hacia un alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.</li> <li>- Observo que los compañeros excluyen a un alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.</li> <li>- Escuché que el jefe de grupo dijo una vez, que el alumno con</li> </ul>	Percepción de exclusión

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<p>prótesis en la extremidad inferior derecha no debería estar aquí.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presencié un acto de discriminación de un profesor hacia un alumno que tiene prótesis en la extremidad inferior derecha.</li> <li>- Presencié que, en los juegos deportivos, el jefe de grupo regaña o le dice de cosas al alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.</li> <li>- Veo que en el grupo aceptan al alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, pero cuando trata de integrarse, los alumnos dicen “este ya llegó”.</li> <li>- Comenta el alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha que</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<p>sus supuestos amigos se burlan de él cuanto no está presente.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Considero que está mal en todos los sentidos, discriminar a las personas.</li><li>- He visto actos de discriminación en otros grupos.</li><li>- Creo que el nuevo mobiliario afecta a los compañeros que son zurdos.</li><li>- En las asignaturas de física e inglés el ambiente no es tan agradable para trabajar en el aula, me siento estresado.</li><li>- En los trabajos en equipo casi no hablo, soy muy introvertida, a menos que me involucren en la conversación. Temo ser ignorada.</li></ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mis experiencias de la primaria no me permiten socializar ahora.</li> <li>- Creo que hay rechazo en el interior del grupo, no es un grupo integrado.</li> <li>- Considero que el grupo no es muy unido.</li> <li>- En la primaria sufrí bullying.</li> <li>- Desde los 7 años hasta el bachillerato he sufrido de bullying.</li> <li>- Socializo poco con mis compañeros, hablan de temas que no entiendo.</li> <li>- Creo que el alumno con prótesis en su extremidad inferior derecha es antisocial, no se integra a las actividades grupales.</li> </ul>	

Núcleos de Autor interés/ Puntos de interés		Hallazgos	Categorías
Metas/ Expectativas del alumnado	Chiecher (2016)  Muñoz (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concluir la asignatura.</li> <li>- Hacer amigos.</li> <li>- Terminar el bachillerato con promedio de 9.</li> <li>- Terminar el bachillerato y carrera profesional.</li> <li>- Tener mi propia empresa.</li> <li>- Estudiar artes, actuación, danza y modelar.</li> <li>- Estudiar carrera profesional.</li> <li>- Estudiar ingeniería civil.</li> <li>- Estudiar para piloto aviador.</li> <li>- Estudiar ciencias políticas, quiero ser gobernadora o presidenta.</li> </ul>	Metas/Expectativas

Fuente: Elaboración propia.

## **Conclusiones**

En relación al procesamiento del análisis de la información recogida, producto del trabajo del epígrafe de *Recogida de la información*, se llevó a cabo la tarea de procesar la información para su análisis. Y, siguiendo a Rodríguez et al. (2005), se ha organizado y tratado para posteriormente relacionarla, interpretarla y extraer significados y conclusiones. Para el caso de esta investigación, el análisis se llevó a cabo con la información recogida del equipo alumnado, del directivo del profesorado, y otros agentes educativos, como el caso de los trabajadores sociales, los orientadores educativos y los tutores.

Con respecto a las actividades relacionadas con la recogida de la información, estas se llevaron a cabo de manera satisfactoria. Las tareas ejecutadas durante el proceso se llevaron a cabo sin contratiempos. Las técnicas utilizadas para llevar a cabo esta labor, fueron las siguientes:

- La entrevista en profundidad, fue aplicada al alumnado, al equipo directivo y al profesorado que impartió las asignaturas al grupo de alumnado participante en esta investigación. Así mismo, fue aplicada a otros agentes implicados en el proceso educativo, es el caso de los trabajadores sociales, orientadores educativos y los tutores. El producto final obtenido fue una grabación en formato de audio para su posterior transcripción.
- La observación fue aplicada a un grupo de alumnado y el profesorado que le impartió las asignaturas correspondientes al semestre vigente, como producto de este trabajo se obtuvieron notas de campo, a través de un cuaderno de campo.

- Las redes sociales del centro también forman parte de esta investigación, en este caso corresponde a la red social fue Facebook. De la cual se obtuvieron imágenes relativas a las actividades como, honores a la bandera y de carácter cultural.

Respecto a la información recogida, fue analizada considerando que su validez fuera tal que los resultados obtenidos estén sustentados en información confiable. En este sentido, fue necesario hacer uso del proceso de la triangulación.

Se destacan los hallazgos más relevantes relativos a cada uno de los agentes involucrados en el proceso de la recogida de la información.

En relación al alumnado, de manera general se identificó que realmente vive sus experiencias en participación directa con sus compañeros de clase y el profesorado. En este sentido, participan en actividades grupales colaborativas. En esta dinámica de trabajo colaborativo, hay alumnado que gusta de involucrarse con el resto de sus compañeros, algunos otros prefieren ayudar a quienes lo necesitan, en realidad la mayoría participa incluyendo a los demás en las tareas de grupo. También hay alumnado que practica la exclusión. Todo el alumnado tiene aspiraciones concretas, como mejores notas, mejores promedios y conclusión de alguna carrera profesional.

Respecto al equipo directivo se enfatiza su participación en las prácticas que favorecen la educación inclusiva, en particular, lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado. En este sentido, los principales hallazgos se relacionan con la organización y planificación de los centros, en particular a la contratación del profesorado, y a las tareas relativas a la organización de horarios de clases. De igual manera, participa de manera activa en las actividades de carácter pedagógico, para coadyuvar en las mejoras de las estrategias

pedagógicas que impactan de manera positiva en desarrollo académico del alumnado. En relación a este mismo aspecto, con apego a las políticas educativas y al ejercicio del liderazgo necesario para una gestión ágil, la *formación permanente del profesorado* es una tarea primordial que es atendida para apoyar al proceso educativo.

Así mismo, el profesorado colabora de manera importante en el proceso educativo. Su participación es crucial para propiciar en el alumnado que su desarrollo académico sea tal que a su egreso del bachillerato hayan desarrollado sus capacidades que les permitan su incorporación exitosa al siguiente nivel educativo. Para lo cual, se concluye que el profesorado trabaja principalmente en tareas relativas a proporcionar tutorías al alumnado para promover su interés en el aprendizaje a través de metodologías colaborativas. En este sentido, en ciertas ocasiones es necesario llevar a cabo ajustes metodológicos para coadyuvar a que el aprendizaje sea comprendido por todo el alumnado. Ello se puede lograr propiciando climas afectivos y atendiendo las necesidades de aprendizaje con actitud y empatía hacia las necesidades de aprendizaje del alumnado.

El profesorado también tiene en sus responsabilidades la promoción de las familias para participar en las actividades escolares. Así mismo, participa con el alumnado apoyando en la consecución de sus necesidades diversas en particular, hacia el alumnado con diversidad funcional.

Al trabajo realizado por el equipo directivo, profesorado y alumnado, se suman otros agentes educativos, es el caso de los trabajadores sociales, los orientadores educativos y los tutores. Todos ellos se involucran principalmente en actividades complementarias relativas a la formación integral del alumnado. Sus principales aportaciones se relacionan a la vigilancia

de su desempeño académico en coordinación con el profesorado y las familias. En este mismo sentido, el orientador educativo, se enfoca a proporcionar al alumnado, orientación de carácter pedagógico y psicológico, orientando para mejorar el rendimiento académico a través de técnicas que mejoren las notas, y que identifiquen sus aspiraciones profesionales de manera exitosa. Lo cual se traduce en un acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado y padres de familia durante su estancia en el centro. Las aportaciones de los tutores también coadyuvan al desarrollo académico del alumnado, debido a que buscan mejoras en el ámbito académico y, en superar eventualidades como el fracaso escolar.

Finalmente, se ha analizado en profundidad la información recogida, y se han identificado y descrito las aportaciones de cada uno de los agentes involucrados en el proceso de inclusión del alumnado. Así mismo, dicha información ha sido transformada dando lugar a los hallazgos que evidencian cómo los agentes educativos participan en el proceso educativo para potenciar las capacidades del alumnado (Rodríguez et al., 2005). Con este preámbulo, se aborda el *Capítulo V de Resultados y discusión*, en el cual se describirán los resultados de cada uno de los agentes educativos.

## **CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **5.1 Introducción**

En el presente *Capítulo V de Resultados y discusión*, se exponen, justamente los resultados que son producto del procesamiento de la información recogida en el trabajo de campo. En seguimiento a este proceso, se tiene el análisis de la información, realizado en el *Capítulo IV Recogida y Análisis de la Información*, como el elemento principal a partir de la cual, el presente capítulo se describe. La información recolectada fue analizada minuciosamente para obtener resultados precisos y confiables. Para este caso, la interpretación cualitativa toma especial relevancia en combinación con el enfoque etnográfico. Este último en particular, será de gran utilidad para recrear aquellos aspectos del entorno en el que fue recogida la información que aportó un gran valor al cumplimiento de los objetivos de la investigación (Angrosino, 2012). Así mismo, se establecen las relaciones entre los resultados, el marco conceptual, el estado de la cuestión y los objetivos del estudio. Todos en sintonía, aportaron la información necesaria para entender el fenómeno de estudio. De igual manera, una gran ventaja para apoyarse en el método etnográfico, es el uso de varias técnicas para la recogida de la información, las cuales aportan mayor confiabilidad a la investigación (Hammersley y Atkinson, 2007).

El proceso de la descripción de los resultados será expuesto a lo largo del presente capítulo, siguiendo una estructura derivada de los objetivos correspondientes a esta investigación. A su vez, los diversos núcleos de interés derivados del análisis del *Capítulo II del Estado de la cuestión* juegan una función importante en el desarrollo de los resultados, ya que, están en relación directa con los hallazgos y las categorías, obtenidos a partir del análisis de la información.

Finalmente, la información fue objeto de procesamiento para obtener los resultados de la investigación. Dicha información fue recogida a través de la observación, de las entrevistas en profundidad, del diario de campo y, de la red social del centro, para este caso es Facebook.

Los resultados de esta investigación se presentan siguiendo los ejes principales que orientan su desarrollo, a través de los objetivos ya descritos en el *capítulo III del Marco metodológico*. A continuación, se da inicio con la descripción del desarrollo de resultados. Para efectos de iniciar con este proceso, conviene citar al primer objetivo que corresponde a “*Conocer cuáles son las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro*”. El orden de la descripción seguirá una línea secuencial respecto a los hallazgos identificados para cada agente educativo.

## **5.2 Sobre los resultados del equipo directivo**

### **5.2.1 Equipo directivo: Organización y planificación de los centros educativos inclusivos**

Se identifica un gran compromiso del equipo directivo en relación a la *provisión de los recursos humanos* necesarios para el centro, con la meta de mantener la plantilla del

profesorado completa en todas las etapas del proceso educativo. El equipo directivo lleva a cabo actividades relacionadas a la selección-contratación del profesorado. De esta manera, el equipo directivo participa en la planificación estratégica, la organización y la evaluación de los medios establecidos para el logro de los objetivos generales, en coordinación con la actividad activa y participativa del profesorado en el aula (Booth y Ainscow, 2002).

El equipo directivo juega un papel muy importante en el proceso de selección del profesorado, así lo refiere el sub\_director administrativo del centro:

“(…) el secretario académico juega una pieza muy importante en la evaluación de un examen de oposición. O sea, en la convocatoria viene muy puntual, los requisitos que tiene que asumir un aspirante tiene que tener primero el perfil de la materia, (…) nos regimos por un profesiograma. Este profesiograma es muy puntual en donde dice, si está una materia vacante de matemáticas lo debe impartir un matemático. De hecho, una vez que el maestro ha sido aceptado porque acreditó el examen de conocimientos, también la dirección de personal, prepara su contratación oficial”, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

Así mismo, el equipo directivo también provee las mejoras necesarias para el funcionamiento del centro. En este sentido, mejora la movilidad en las instalaciones de todos los agentes involucrados en el proceso educativo. Al respecto, Booth y Ainscow (2002) proponen el hecho que los directores podrían plantearse preguntas para ayudarlos a avanzar en las tareas escolares y superar obstáculos, por ejemplo,

¿Se utilizan las barreras al aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, por ejemplo, conseguir el acceso y la movilidad dentro del centro o a un aspecto del

currículo, como una tarea de resolución de problemas o proyectos? (Booth y Ainscow, 2002, p. 108).

En este sentido, el tránsito del alumnado en el centro es fundamental, para que todos los agentes involucrados en el proceso educativo tengan la facilidad de atender sus responsabilidades de manera eficiente. El agente entrevistado comenta lo siguiente:

“(…) ya está el proyecto, ahorita del que le puedo hablar es del mejoramiento de las rampas para el acceso universal, eso ya está solicitado. Esperamos que en los próximos meses se pueda atender. Desde luego es una modificación que no podemos hacer nosotros, debe hacerlo alguien especializado, pero ya está solicitado. Esperemos pronto nos den la respuesta y haya sido afirmativa, pues pronto también estarán realizando las modificaciones”, (entrevista semiestructurada, DS-1, marzo 2023).

También como parte de los compromisos del equipo directivo se tienen las actividades *relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje*, específicamente en lo concerniente a las designaciones del profesorado. Entre otras responsabilidades del profesorado, también están las relativas a la tutorización y asesoría del alumnado. Esta propuesta de quiénes serán los profesores tutores para el semestre próximo deviene de las necesidades de proporcionarle al alumnado los apoyos necesarios para un mejor desempeño académico. El rol que se designa para esta área es el de profesor tutor. Para lo cual, la coordinación de tutorías hace una propuesta hacia el director del centro, la cual es avalada y comunicada al profesorado en una reunión de trabajo. En este sentido, el acompañamiento del profesorado es una estrategia de los procesos de centro que genera la orientación educativa. Como resultado del proceso

orientador, se desprenden algunos aspectos, tal es el caso del desempeño académico. De este modo, Moliner (2008) hace énfasis en una enseñanza individualizada, y se refiere a las técnicas de estudio donde las actividades son encaminadas a mejorar las características personales del alumnado, cuya finalidad sea de coadyuvar a la mejora del rendimiento académico, y en consecuencia en el progreso a nivel general. A este respecto, la tutora entrevistada menciona que se lleva a cabo una reunión con los docentes tutores, se les explica cuál es su rol, cuál es su función y más que nada que el docente tutor acompañe y atienda necesidades propias del alumnado en relación a su desempeño académico, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023).

En este mismo sentido, la tutora entrevistada agrega que:

Al inicio de cada semestre se lleva a cabo una reunión. En ella el área de tutorías da a conocer los lineamientos para trabajar de manera coordinada con el profesorado, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023). Y ahí, pues conlleva que ese acompañamiento ayude a que no se dé una deserción, un bajo rendimiento escolar y que el alumno pues vaya acreditando sus semestres sin contratiempos, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023).

Por lo tanto, el equipo directivo se da a la tarea de llevar a cabo la planificación de los horarios, en los que se designan los lugares físicos para tomar las clases. Se designan los horarios al profesorado y se toma en cuenta la diversidad funcional del alumnado, así como también del propio profesorado. En este sentido, el director y su equipo ayudan a mejorar las condiciones de los procesos necesarios para propiciar el cambio mediante las tareas encaminadas a mejorar la calidad de la educación. De acuerdo con Moliner (2008) son las relacionadas con

promover la diversidad, exhortar a la ejecución de prácticas inclusivas y buscar los mecanismos de conexión entre los centros y su entorno. Los líderes escolares ejercen el liderazgo principalmente con relación a la forma de operar organizadamente los centros” (Moliner, 2008). Al respecto, las palabras del secretario académico entrevistado refieren que “(...) el trabajo se centra en este espacio de la secretaría académica, debido a que llega una actividad, que es la revisión de horarios para el semestre próximo”. (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

Así mismo, el sub\_director administrativo del centro, emite su comentario al respecto.

Corresponde la conservación de los espacios hasta la requisición para el mejoramiento las áreas de trabajo. De momento son ocho las aulas de clase que tenemos en planta baja, que es donde ahorita nuestra compañera Mari Fer, que es alumna de esta escuela y que utiliza silla de ruedas, es quien utiliza estos espacios exclusivamente en la planta baja. El mejoramiento es aplicable a las rampas en cuanto inclinación, en cuanto a que deben de tener un pasamanos, etcétera, (entrevista semiestructurada, DS-1, marzo 2023).

Por lo tanto, las tareas básicas que correspondan al funcionamiento de los centros se consideran fundamentales para dar apoyo a las nuevas culturas inclusivas, mediante la innovación y mejora de la infraestructura que apoya a las practicas inclusivas. En este sentido, el equipo directivo se da a la tarea de atender las necesidades del alumnado, del profesorado, así como también, atender las solicitudes de los padres de familia para mejorar las condiciones de hijos e hijas. Al respecto, el sub\_director administrativo informa lo siguiente:

Somos quienes realizamos la administración de los espacios, hacemos también eso. Si se acercan los maestros, por ejemplo, ahorita se me vienen a la mente tres casos, la de un chico, Marifer, la maestra Edith Domínguez, llegamos a una más a una chica que en este momento no recuerdo el nombre, pero lo mismo ella tuvo un accidente y tenía una lesión de rodilla. Entonces se acercaron con nosotros los papás y nos solicitaron que pudiera estar en planta baja, así que, se hizo una reingeniería en cuestión de horarios, justamente para favorecer y apoyar a estas tres personas, tanto a Fer como la maestra Ordóñez, como esta chica, pero ella también tiene el tema del apoyo de que solamente en planta baja sea donde reciba sus clases, (entrevista semiestructurada, DS-1, marzo 2023).

En relación a la *planificación de horarios*, ésta es una tarea más que lleva a cabo el equipo directivo. Está relacionada con la designación del uso de las instalaciones y el recurso tiempo, estos dos factores son fundamentales para que se lleve a cabo la planificación de los horarios de los laboratorios de física, química y biología, de los cuales hace uso el alumnado. En la planificación de los horarios intervienen el equipo directivo, el personal responsable de los laboratorios y el profesorado.

Por lo tanto, para fomentar el desarrollo académico del profesorado es necesario disponer de los recursos necesarios para el correcto desempeño de su rol de enseñar. Desde luego, que los materiales que necesitan deben ser solicitados con anticipación, para lo cual es necesario que entren en la planificación anual. A este respecto, la persona entrevistada responsable de los laboratorios, a cargo de proveer los servicios de laboratorio al alumnado, menciona que “Mi apoyo es a inicio de semestre, consiste en hacer los horarios de los turnos matutino y

vespertino, horarios que yo les comparto a mis compañeras para que realicen sus programaciones de prácticas de cada semestre y grupo”, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023). Así mismo, también manifiesta que se llevan a cabo las solicitudes de “los insumos, materiales y equipo que necesitan los laboratorios. Para inicio de semestre está programado el pago del programa anual operativo, que es donde solicitamos los insumos materiales y equipos”, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023).

Al respecto, Araque-Hontangas y Barrio de la Puente (2010) sostienen que hay aspectos clave que deben ser cubiertos por los administradores escolares, cuya finalidad es desarrollar la educación inclusiva. En tal sentido, el centro apoya para que se utilicen todos los recursos de aprendizaje, así como los recursos humanos, materiales y económicos para crear una red natural de apoyo entre profesores, alumnos, padres, y demás agentes educativos.

En este mismo sentido, la persona entrevistada responsable de los laboratorios, que se encarga de proveer los recursos para los diversos laboratorios en el centro, refiere que se debe “(...) garantizar que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades, que todos aprovechen estando aquí en la institución, apoyarlos. La inclusión es la calidad que se les brinda de manera igualitaria a todos los jóvenes”, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023). También señala que el alumnado no paga por estos servicios, sin embargo, no así cuando hay daño a los materiales, así lo refiere “pagaría algún material que llegue a romper por descuido de ellos, no es que lo pague, lo repone, tiene tres días hábiles para reponer lo que llegue a romper durante la sesión de su práctica”, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023).

Los sistemas educativos evolucionan, y lo hacen en función de las necesidades sociales, por lo que dicho progreso se basa en modelos escolares más equitativos, cuyo progreso apunte a la atención de las necesidades educativas del alumnado (Araque-Hontangas y Barrio de la Puente, 2010). En este sentido, el alumnado por naturaleza es diverso, lo cual propicia que cubra sus necesidades educativas a través del trabajo que realizan los diversos agentes educativos. Al respecto, la persona entrevistada responsable de los laboratorios, manifiesta que trabaja para “(...) que dispongan con todo el material y equipo que necesitan para realizar sus prácticas. Los alumnos tienen derecho a recuperar una práctica por inasistencia, por motivos personales, enfermedad u otros, ahí ya participamos, hablamos con el personal, maestros que le den oportunidad de recuperar su práctica, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023).

En conclusión, los resultados demuestran que el equipo directivo, con gran capacidad de liderazgo, ha hecho un gran trabajo para fomentar el proceso inclusivo. Desde la organización del centro hasta la planificación en general, también considerando desde la provisión de recursos humanos para la atención pedagógica del alumnado hasta la mejora del acceso a las instalaciones. Es evidente que todos los agentes que conforman el equipo directivo del centro, están comprometidos en satisfacer las diversas necesidades educativas del profesorado, que tienen un impacto directo en la enseñanza del alumnado.

### **5.2.2 Equipo directivo: Liderazgo del equipo directivo / Toma de decisiones / Responsabilidad y compromiso**

El liderazgo y las políticas educativas son dos factores que van directamente relacionados con el trabajo que realiza el equipo directivo. Debido a que este liderazgo se traducirá en

políticas de financiamiento y distribución de fondos, decisiones sobre la promoción y/o transición del alumnado y temas relacionados con la formación continua y permanente del profesorado, por lo que es fundamental que se lleve a cabo con una visión inclusiva (Moliner, 2008). En este sentido, las actividades del equipo directivo, cuyo trabajo es avalado por las políticas educativas institucionales, tiende a respaldar y apoyar el trabajo del profesorado, fomentando un ambiente colaborativo entre ambos equipos. Además, ofrece seguimiento a las actividades realizadas por el profesorado, lo cual contribuye a mejorar la calidad educativa en beneficio del alumnado.

El trabajo que realiza el equipo directivo sigue en pleno desarrollo. Entre sus responsabilidades se encuentran la salvaguarda del equipo del profesorado y demás agentes involucrados en el proceso educativo. En ese sentido, el liderazgo juega un papel fundamental, debido a que tiene que velar por los intereses de su equipo de trabajo.

El centro es un ente que depende organizativamente de otras instancias superiores en términos de gobernabilidad, por lo tanto, está sujeto al escrutinio de esas instancias superiores y, para que la observancia no repercuta en amonestaciones, es necesario sujetarse a lo que la normativa institucional indique. Por lo tanto, para el buen funcionamiento de las áreas que utilizan los agentes involucrados en el proceso educativo, existen las políticas de uso. Estas han ayudado a establecer hábitos de disciplina y comportamiento en el momento de utilizarlas, por ejemplo, los laboratorios o cualquier otra área, en este sentido. La agente entrevistada responsable de los laboratorios, refiere lo siguiente:

(...) tenemos un reglamento o lineamientos para trabajar en el laboratorio, en esos lineamientos de inicio de semestre mis compañeras les explican los lineamientos, mis

compañeras les dan 5 minutos de tolerancia, si el alumno no llega en 5 minutos, pero viene llegando en 15, pero, si él explica que el transporte o una situación personal que llegue a tener, ya el maestro toma la decisión, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023).

Como puede apreciarse, las actividades que generalmente el equipo directivo asigna al profesorado y demás agentes educativos son diversas y están determinadas en función de las políticas que rigen al centro. Eventualmente, podrían representar una carga para el profesorado, en tal sentido, sea cual sea el caso, el equipo directivo también deberá intervenir para valorar las diversas responsabilidades que tiene a su cargo el profesorado. En apoyo a las tareas inclusivas, al respecto Booth y Ainscow (2002) refieren que el liderazgo implica trabajar por la inclusión y asegurarse que la inclusión esté en el centro del proceso de innovación y mejora. Se trata de considerar cómo las políticas fomentan y fortalecen la participación del alumnado y del profesorado desde el momento en que ingresan al centro.

El equipo directivo propicia el trabajo colaborativo entre y para el profesorado, además fomenta la comunicación abierta entre el resto de los agentes involucrados en el proceso educativo. El objetivo es crear un ambiente laboral basado en valores de cooperación y colaboración, para lograr en equipo el cumplimiento de los compromisos y objetivos comunes, de manera exitosa. De acuerdo a Booth y Ainscow (2002) el equipo directivo mantiene un liderazgo que propicia que siempre trabaje junto con el equipo del profesorado para asegurarse que el alumnado reciba la mejor atención posible a sus necesidades educativas diversas. El equipo directivo valora las habilidades y conocimientos de los miembros del equipo, lo que les permite colaborar eficazmente en el desarrollo de tareas

innovadoras para apoyar las necesidades individuales del alumnado. Esta es una forma de comprometerse con una enseñanza inclusiva e igualitaria, donde todo el alumnado tenga acceso a las mismas oportunidades sin importar su origen socioeconómico o cultural o cualesquier otro.

Entre otras actividades que se desarrollan en el interior del centro, se encuentran grupos colegiados formados por los profesores, que se llaman academias. Las academias trabajan para mejorar las condiciones pedagógicas de una materia en particular. Por ejemplo, se tiene el respaldo del equipo directivo respecto a los trabajos de las academias, dicho trabajo está avalado por las políticas educativas actuales. Al respecto, el secretario académico entrevistado, asegura que (...) hay un reglamento de academias, (...) la academia es un eslabón muy importante en las escuelas. (...) Y sí, efectivamente respaldamos la academia, los trabajos, el trabajo cotidiano que hacen, pero por supuesto que también las áreas de oportunidad, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

Este es un ejemplo de formas de trabajo colaborativas que se llevan a cabo en el centro, a través de estas agrupaciones de profesores que se caracterizan por el desarrollo del trabajo colaborativo, al respecto el secretario académico entrevistado, menciona lo siguiente:

Inclusive también para la elaboración de los ítems o de los exámenes, hay una reunión previa en la academia para poder decidir, de tarea para mañana vamos a desarrollar 5 ítems y, se reúnen para decir este sí es, este no es, ese no cumple con base a lo que maneja la Secretaría de Educación Pública (SEP), por ejemplo, no recordemos que los ítems o las preguntas están encaminadas a tipo planea orientada a competencias, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

Finalmente, los ítems se desarrollan siguiendo las recomendaciones de la oficina central de educación federal, que se llama Secretaría de Educación Pública (SEP). En este sentido, el agente entrevistado, refiere que los ítems tienen las siguientes características, “Deben ser preguntas formuladas. Por ejemplo, un problema en donde el alumno le pedimos que investigue, que analice. Sí, eso es lo que se pretende en los trabajos de equipo de maestros. Alumnos más críticos”, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

Entre otras tareas, de acuerdo a Booth y Ainscow (2002) hay muchas maneras de apoyar el aprendizaje, y una forma efectiva es compartir recursos, como resultado del trabajo del equipo directivo, a través del liderazgo que practica. Los recursos compartidos pueden ser materiales educativos como tutoriales, videos o presentaciones en línea que ayudan al alumnado a comprender mejor un tema determinado. Además de estos materiales tradicionales, también hay muchos otros tipos de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje. Por ejemplo, las redes sociales pueden utilizarse para conectarse con otros estudiantes y profesores que puedan proporcionar ayuda adicional o consejos útiles sobre cómo estudiar más eficazmente.

En resumen, el trabajo colaborativo permite compartir recursos que pueden tener un impacto significativo en el éxito académico tanto individual como colectivo. Al hacerlo podemos mejorar nuestro propio conocimiento al tiempo que contribuimos al crecimiento intelectual generalizado de la nuestra comunidad escolar.

El seguimiento de las actividades del profesorado es una tarea importante para garantizar la calidad educativa del centro. En este sentido, se deben establecer mecanismos que permitan evaluar el desempeño y la eficacia del profesorado. Una manera efectiva de llevar a cabo esta

labor, es mediante un sistema informático que registra todas las acciones realizadas por los profesores, desde su planificación hasta su ejecución. De esta forma, se puede hacer un seguimiento detallado del cumplimiento de objetivos y metas propuestas.

Al respecto, una forma de dar seguimiento al trabajo que realiza el equipo del profesorado, es la que menciona el tutor orientador entrevistado:

Respecto a la supervisión del trabajo que desarrolla el profesorado, no es vigilado de manera directa. Sin embargo, si llevan a cabo de manera virtual. Dicha revisión se hace a través del sistema integral de atención al estudiante, en dicho sistema el profesorado registra las tutorías que lleva a cabo con el alumnado, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

En conclusión, el liderazgo del equipo directivo propicia que todos los agentes educativos se beneficien del propio trabajo realizado en el centro. Por lo tanto, cuando las políticas educativas se utilizan de manera eficiente, generan beneficios que se traducen en actividades que mejoran la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado. Así mismo, fomentan la valoración equitativa de todos los agentes educativos. Por lo tanto, respecto al liderazgo del equipo directivo, debemos esperar que todas las modalidades de apoyo para el resto del equipo, estén reunidas dentro de un único marco de colaboración, que persiga asegurar la participación de todos los agentes educativos para la mejora del centro en su conjunto. A su vez, las tareas del equipo directivo, requieren de ser administradas con el apoyo de los recursos tecnológicos, por lo tanto, disponer de un sistema informático para realizar el seguimiento del trabajo realizado por el profesorado y otros agentes educativos. Esta práctica resulta fundamental para conseguir una formación académica óptima para el

alumnado. Finalmente, la ventaja de las herramientas de trabajo digitales es que ayudan a identificar áreas en donde el profesorado necesita mejorar o recibir formación adicional. Asimismo, permiten detectar oportunidades para optimizar recursos e implementar estrategias innovadoras que favorezcan al proceso enseñanza y aprendizaje.

### **5.2.3 Equipo directivo: Análisis de estrategias pedagógicas inclusivas**

En el análisis de estrategias pedagógicas inclusivas, se busca evaluar y mejorar las técnicas a través de las cuales se enseña al alumnado. Esto implica la evaluación del proceso educativo y el diseño y rediseño de nuevas metodologías que permitan una mejor estrategia de enseñanza para que todo el alumnado se sienta valorado de manera igualitaria (Booth y Ainscow (2002). Entre las estrategias más comunes encontramos el uso de recursos audiovisuales como videos o presentaciones multimedia, así como también actividades prácticas grupales que fomenten la participación activa del alumnado. Además, es importante tener en cuenta factores individuales como el nivel cognitivo o emocional del alumnado (Moliner, 2008). Como ejemplo de ello, manifiesta el tutor orientador que una de las actividades académicas que se llevan a cabo en el centro, en favor del alumnado, es “el acompañamiento, el cual es una estrategia pedagógica que propicia mejoras en las habilidades emocionales del alumnado cuando se lleva a cabo con eficacia”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023). En este sentido, el profesorado participa en las acciones tutorizadas mediante las estrategias que determina el centro a través del área de *orientación educativa*. A su vez, el profesorado participa activamente en las capacitaciones destinadas a mejorar las estrategias pedagógicas (Moliner y Fabregat, 2021). En este sentido, el personal del centro recibe capacitación constante, al respecto, la tutora refiere que “la

Dirección de Superación Académica de la universidad les proporciona terminando cada semestre o durante todo el año, cursos de preparación. La capacitación es gratuita, y puede fortalecer y mejorar la manera de cómo enseñar”, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023). Sin embargo, en la práctica, no siempre las estrategias resultan efectivas para todo el alumnado, ante esta situación, lo ideal es combinar diversas herramientas didácticas según las necesidades específicas del alumnado al cual se dirige. De esta forma, podemos garantizar un aprendizaje para toda la vida.

En concreto, las tareas del equipo directivo también son aquellas relacionadas con la promoción de la mejora de las estrategias pedagógicas. En este sentido, su participación en el análisis de éstas, representa para el equipo del profesorado beneficios que redundan en la mejora de sus enseñanzas, en consecuencia, se trata de mejorar el aprendizaje del alumnado. De una parte, permite al profesorado evaluar la efectividad de sus estrategias de enseñanza y hacer ajustes necesarios para mejorar el aprendizaje del alumnado. Además, ayuda a identificar las fortalezas y debilidades individuales en el proceso educativo. De otra parte, y no menos importante, puede ayudar a reducir la brecha entre los diferentes niveles socioeconómicos al proporcionar una educación inclusiva y más equitativa.

En conclusión, realizar un análisis detallado sobre las estrategias pedagógicas empleadas ofrece múltiples ventajas significativas, tanto desde una perspectiva individual como colectiva, lo cual contribuye enormemente al desarrollo académico integral del alumnado.

#### **5.2.4 Equipo directivo: Formación del profesorado**

La capacitación del profesorado es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Ya que hay mejora en el desempeño docente, debido a que la formación continua permite

adquirir nuevas habilidades y conocimientos que le ayudarán al profesorado a ser más eficiente. Así mismo, la formación implica que conozcan los avances tecnológicos y las tendencias pedagógicas de vanguardia. Por lo tanto, estar actualizado es clave para proveer una enseñanza acorde con las necesidades educativas del alumnado. En este mismo sentido, el profesorado exterioriza su opinión a favor de la formación permanente, y así lo refiere el profesor de idiomas “Todo el tiempo falta capacitación, claro”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-2, marzo 2023). Para el caso del centro, el equipo del profesorado recibe capacitación a través de la propia institución. Así lo refiere el sub\_director administrativo, “el tema de la capacitación del profesorado normalmente lo centralizan algunas dependencias de la Universidad, como puede ser la Dirección de Educación Media Superior (DEMS), (entrevista semiestructurada, DS-1, marzo 2023).

El equipo docente adquiere mayor motivación e implicación en el trabajo al sentirse valorado y con oportunidades de crecimiento, por lo que aumenta el compromiso consigo mismo y con el trabajo realizado. Esto repercute directamente en la calidad educativa que proporciona el centro. En este sentido, habrá mayores oportunidades de proponer innovaciones metodológicas que favorezcan el desarrollo colectivo del alumnado. En definitiva, invertir tiempo y recursos económicos destinados a la formación del equipo del profesorado, mejora sus competencias docentes, y también contribuye positivamente al mejoramiento de la calidad educativa. En tal sentido, el sub\_director administrativo, acerca de la formación del profesorado en el centro, opina que “continuamos con esa situación de la capacitación para poder recibir alumnos con esa situación de discapacidad y lo mismo, los maestros que puedan especializarse, capacitarse para recibir alumnos de todo tipo”, (entrevista semiestructurada, DS-1, marzo 2023).

Al respecto, Moliner (2008) manifiesta que la capacitación de los futuros docentes debe centrarse en los conocimientos y habilidades de los estudiantes para que puedan acceder a las escuelas públicas, atender a la diversidad, aprender sobre pedagogía diferenciada, enseñanza multinivel y aprendizaje cooperativo. En otras palabras, todo lo que les proporcionará los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de todo el alumnado con diversidad funcional en sus clases generales. Sin embargo, la agente entrevistada, responsable de los laboratorios, comenta lo siguiente “Considero una limitante del profesorado es que no están preparados para atender las necesidades del alumnado con discapacidad”, (entrevista semiestructurada, DRL-3, abril 2023).

En resumen, el equipo directivo trabaja para brindar una experiencia educativa excepcional a su alumnado, a través del equipo del profesorado, al tiempo que busca fomentar un ambiente colaborativo entre los diversos agentes involucrados que colaboran en el proceso educativo.

A continuación, se muestran los resultados que corresponden al segundo objetivo de esta investigación, relacionados con el trabajo que realiza el equipo del profesorado en favor de la formación integral del alumnado. Dichos resultados se derivan del estudio etnográfico que apoya a esta investigación. El objetivo objeto de análisis para la obtención de los resultados del trabajo del profesorado, trata de “*Conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado*”. Los resultados del análisis se encuentran clasificados con base en núcleos de interés, por lo que a partir de los cuales abordaremos este apartado.

### **5.3. Sobre los resultados del profesorado**

#### **5.3.1 Profesorado: Valora la diversidad del alumnado en el aula**

Se identifica que el profesorado tiene aprecio por la diversidad que encuentra en el aula, lo hace poniendo en práctica la igualdad de derechos en las clases que imparte, sin importar orientaciones sexuales y diversidad funcional. Así lo manifiesta el profesor de Tecnología e innovación “es bueno respetar los derechos del de al lado. Entonces creo que sí, si nos ayuda a crecer como seres humanos, nos ayuda a crecer como personas”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-4, mayo 2023). Al respecto, se observa lo siguiente “El alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, es bien recibido por el resto del alumnado”, (semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023).

Sin embargo, la formación es necesaria para dar el mejor tratamiento a los casos diversos que se presenten en el aula, de manera más precisa, para dar el mejor tratamiento al alumnado con diversidad funcional. Así lo refiere la profesora de apreciación artística “(...) dentro de los cursos de pedagogía, de la capacitación. Bueno, que al final se trata justo de la integración y de cómo hacer que todos los alumnos, sin importar las condiciones que tengan, aprendan”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023).

Al respecto, se identifica que el profesorado trabaja para que la diversidad en el aula sea una manera más de aprendizaje para todos, así se refiere el profesor de idiomas en los casos que se presentan en el aula con alumnado con diversidad funcional “(...) los tratan como igual, como si no tuviera ningún tipo de discapacidad”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-5, mayo 2023). En este mismo sentido, el profesor entrevistado refiere lo siguiente “En este grupo de alumnado tenemos a un alumno que prefiere vestir como mujer, y a otro

alumno, con problema al caminar, desconozco con precisión el problema que tienen, todos son bienvenidos a mi clase”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-3, marzo 2023). Se identifica que el alumnado con diversidad funcional realiza sus actividades y/o trabajos con calidad.

### **5.3.2 Profesorado: Tutorización y asesoramiento para el alumnado**

El profesorado realiza la actividad de tutorización con la finalidad de mejorar las condiciones del desempeño académico del alumnado. Cuando inicia un nuevo semestre, los tutores reciben un nombramiento indicando los datos del grupo que van a tutorizar. Los grupos que se tutorizan son distintos cada semestre. Al respecto, el secretario académico comenta que “(...) al principio de cada semestre, el área de tutorías se encarga de darles oficialmente a través de un documento en donde dice Samuel López Hernández, usted es tutor del segundo o del primero 1 (...)”, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023). Con este nombramiento da inicio este trabajo entre profesorado y alumnado, teniendo una gran responsabilidad del profesor, ya que, es parte de sus responsabilidades incentivar al alumnado para participar en este proceso de tutorización. Durante el desarrollo de las actividades del semestre, hay diversidad de necesidades que tiene el alumno y vía la tutorización, pueden resolverse y mejorar sus condiciones académicas. Al respecto, el tutor orientador del centro comenta lo siguiente:

El profesor tutor es quien da el acompañamiento al alumnado durante un curso semestral. Este acompañamiento resulta un detonador de mejoras en la madurez de alumnado, en el aspecto de la responsabilidad, generan consciencia sobre las

responsabilidades que se derivan de su rol de alumno, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

Estas tareas que realiza el equipo del profesorado, relativas a tutorizar al alumnado, son completamente independientes de los horarios de clases, tanto el profesorado como el alumnado se benefician para aspirar a un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cada profesor tiene la libre decisión de proporcionar las tutorizaciones de manera individual o grupal. En este sentido, hay profesores que proporcionan este seguimiento a su grupo tutorizado de manera grupal, por ejemplo, la entrega de boletas de calificaciones. Al respecto, el tutor orientador informa que “las acciones que pueden coadyuvar a mejorar la calidad de la educación, en la entrega de las calificaciones a los padres de familia, de cada examen parcial”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

A estas tutorías grupales, asisten generalmente los padres de familia, debido a que se habla de asuntos relacionados con el desempeño del alumnado y, en consecuencia, se buscan las alternativas para resolver los casos que se presenten.

Respecto a la tutorización representa posibles inconvenientes para tener el mejor de los éxitos en esta tarea. En este sentido, hay alumnado que fracasa en sus materias, algunos son hiperactivos, algunos otros presentan diversidad funcional visual. Sobre este caso, la profesora de la materia apreciación artística, comenta lo siguiente “(...) yo lo veo con cualidades de un niño que tiene una hiperactividad que para él está siendo difícil controlarse (...)”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023). Al respecto, la profesora de ciencias de la vida comenta, “Qué hacer con algunos alumnos que son hiperactivos, que están

constantemente, tal vez reclamando atención, reclamando más trabajo porque ya terminaron probablemente lo que tenían y no tienen nada que hacer y lo exteriorizan de una manera distinta”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-5, marzo 2023). Generalmente el alumnado con estas características tiende a hablar con sus compañeros, se levantan de sus lugares, entre otras formas de hacerse visibles, en este caso, en una de las sesiones de observación, se identifica un alumno que se levanta de su lugar para hablar con otro compañero, el alumno siempre usa una gorra, en esta ocasión lleva una color café, pero la profesora le pide que regrese a su lugar, (diario de campo, DCPROF-2, 09-marzo-2023). En estos casos, la tutorización individual es una alternativa. Sin embargo, cuando los temas son del interés colectivo, se procede a la tutorización grupal. En este mismo sentido, la profesora de apreciación artística solicita a su alumnado se coordinen para la reposición de una clase de la asignatura de física, y les solicita que busquen propuestas para la reposición de clases, una opción en fin de semana. Se propone que sea lunes a las 18 horas o bien en día sábado. La profesora se compromete a hablar del tema con el profesor para que la clase sea presencial el lunes a las 16 horas, (diario de campo, DCPROF-2, 03-marzo-2023).

Respecto al mobiliario, en un principio era apropiado para el trabajo colaborativo, debido a que las mesas tenían capacidad para dos alumnos, el trabajo en binas era favorecido, (diario de campo, DCPROF-1, 06-febrero-2023). En otros casos, hasta era posible aplicar los exámenes, una de las reglas del trabajo era que una bina deberá preguntar a otra, y viceversa, (diario de campo, DCPROF-1, 20-febrero-2023). Y favorecía el diálogo entre compañeros alumnos, en el caso del alumno con prótesis en la extremidad inferior y compañero de equipo que trabajan en binas (diario de campo, DCPROF-3, 10-marzo-2023). Sin embargo, el mobiliario fue reemplazado por mesa bancos individuales, al respecto, el alumnado comenta

lo siguiente “Creo que el nuevo mobiliario afecta a los compañeros que son zurdos”, (entrevista semi estructurada, Alumno-16, abril 2023). Así mismo, hay profesores que observan las condiciones del mobiliario y no les parecen adecuadas para los trabajos colaborativos. Otros observan las actitudes del alumnado, de tal manera que pueden apreciar quien trabaja con quién, y también de los alumnos que se autoaislan. Así lo explica el profesor de idiomas “(...) para mí es más un autoaislamiento el que ellos mismos se generan para, a lo mejor como un mecanismo de defensa, para no tener ese problema”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-2, mayo 2023). En este mismo sentido, se puede observar a un alumno con prótesis en la extremidad inferior que no se relaciona con sus compañeros, se sienta solo en una mesa de trabajo, aun cuando en el mobiliario caben dos alumnos, (diario de campo, DCPROF-1, 06, febrero, 2023). Ante estas condiciones disimiles en el grupo, el profesorado es quien tiene respuestas para atender esas necesidades específicas del alumnado (Moriña y Carballo, 2018). Sin embargo, también hay profesores que buscan soluciones a las situaciones de aprendizaje del alumnado, para lo cual su práctica docente esta enfatizada en los logros de su alumnado, esto les ayuda a identificar candidatos a recibir apoyo, y mejorar de esta forma el desempeño académico del alumnado.

### **5.3.3 Profesorado: Planificación académica / ajustes en las metodologías**

La planificación de tareas y la diversificación de estrategias de aprendizaje son actividades que lleva a cabo el equipo del profesorado. Estas evidencian el compromiso que se tiene para responder a las necesidades de aprendizaje para un alumnado que requiere diversas formas de aprender (Moriña y Cotán-Fernández, 2017).

El profesorado comenta que el alumnado tiene diferentes estilos de aprendizaje, y, en consecuencia, debe haber diversas propuestas para atender esas necesidades específicas de aprendizaje. Al respecto el profesor de idiomas comenta “Pero hay estrategias que te marcan que un estudiante débil lo puedes sentar con un estudiante fuerte. ¿Por qué? Porque el fuerte lo va a ayudar”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-2, marzo 2023)”. Ante estas necesidades del alumnado, el profesorado comenta que se diseñan actividades en contextos semejantes a los reales, lo cual, de una parte, ayuda a mejorar el aprendizaje del alumnado. Y, de otra parte, les exigen hacer uso del pensamiento crítico, razonar para tomar decisiones en torno a la mejor forma de hacer las tareas, por lo tanto, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, son otras formas de construir y fomentar el aprendizaje (Da Dalt, 2016). Las evaluaciones también representan una forma de conocer, aunque no con la precisión requerida, los conocimientos previos del alumnado. Al respecto el profesor de tecnologías comenta “yo hago la evaluación diagnóstica y continua y, en esta ocasión no fue la excepción, les hago otra vez la misma y los resultados son diametralmente opuestos”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-4, mayo 2023)”.

#### **5.3.4 Profesorado: Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía)**

Se identifica al profesorado como impulsor de climas afectivos en el aula, ya que pone en práctica la empatía con el alumnado y, en ciertos casos les ayuda a mejorar el rendimiento académico. Al respecto un alumno que ha sido apoyado por su profesora, manifiesta lo siguiente, “Un ejemplo, en el semestre pasado con la miss de inglés, me ayudó, me volvió a hacer el examen y lo pasé y por esa asignatura no me tuve que preocupar más”, (entrevista semiestructurada, Alumno-25, mayo 2023. Otras acciones adicionales, también forman parte de la motivación para el alumnado, es el caso de la creación de esquemas de comunicación,

apertura al diálogo y generar confianza con el alumnado. Estas acciones en su conjunto son fundamentales para mejorar las relaciones interpersonales, y dan apertura para abordar temas que podrían afectar el rendimiento académico. A respecto, la profesora de la asignatura de apreciación artística manifiesta que “Bueno tengo la peculiaridad ahorita con este grupo de ser su tutor. Entonces siempre con todos mis grupos, pero ahora que es tutor les doy la apertura de que platiquemos, dialoguemos”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023). Generar la confianza, la participación del alumnado, es básico para el clima del aula, en este sentido, la profesora de apreciación artística manifiesta que “Ese rol de tutor puede favorecer el hecho de generar esa confianza, de generar esa seguridad que igual les puede hacer falta y, respecto al afecto en el aula en la dinámica del grupo en el ambiente que se genera”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023). Fomentar los valores, también es parte de la dinámica de clases que el profesor genera en el aula. Al respecto, la profesora también afirma abordar estos temas en el aula, y lo externa de la siguiente manera:

Yo soy fiel partidaria y también este es uno de los valores más importantes dentro de la universidad, el respeto y yo siempre he pensado que justo para que exista un ambiente donde pueda darse este cariño digamos así o afecto entre los que convivimos tiene que haber siempre respeto, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023).

Al respecto, en las sesiones de observación en el aula al profesorado y alumnado, se identifica el trato amable y cariñoso que la profesora proporciona a su alumnado, una de las frases más frecuentemente utilizada es la de “mis niños hermosos...” (diario de campo, DCPROF-1, 2-marzo-2023).

El profesorado se manifiesta dispuesto a participar activamente para que en el aula se mantenga un clima que adecuado para dar lugar a la enseñanza que facilite y propicie la convivencia, la comunicación, el dialogo y el fomento a los valores, que son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

### **5.3.5 Profesorado: Promotor del trabajo colaborativo**

El trabajo colaborativo en el aula se organiza atendiendo a las diferentes necesidades del alumnado. En este sentido, el profesorado desarrolla tareas grupales, da retroalimentación, y el alumnado aprende desde la dinámica grupal generada entre ambas partes, profesor-alumno-profesor, alumno-profesor-alumno y alumno, alumno. A este respecto, el profesor de Tecnología e innovación comenta “(...), desarrollan el trabajo en equipo, la colaboración, desarrollan un objetivo en común y que ellos puedan alcanzarlo”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-4, mayo 2023). En las diversas sesiones de observación en el aula al profesorado y alumnado, se observa que el profesor acude a cada equipo para observar el trabajo que están realizando. Y así sucesivamente hasta terminar la revisión de todo el alumnado (diario de campo, DCPROF-5, 05-mayo-2023). En otros momentos de la observación, también se identifica que el alumnado trabaja en equipos de 2 a 4 integrantes, en el caso del alumno con prótesis en la extremidad inferior que realiza su trabajo en equipos de dos integrantes, (diario de campo, DCPROF-3, 10- marzo-2023).

Así mismo, también el alumnado percibe la forma de trabajar en el aula, y lo expresa de la siguiente manera, “yo pienso que en equipo aprendo más porque estoy escuchando opiniones de varias personas, es como una retroalimentación y, pues así puedo observar distintos puntos de vista que tienen mis compañeros”, (entrevista semiestructurada, Alumna-12, abril 2023).

Al respecto, también la profesora de apreciación artística, manifiesta su punto de vista, “Se les dió oportunidad después de la retroalimentación, volver a presentar el examen”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-1, mayo 2023). Así mismo, en la sesión de observación, se idéntica al profesor de idiomas realizando actividades en equipo, conformados con cuatro integrantes, (diario de campo, DCPROF-3, 3- marzo-2023).

Esta forma de trabajo crea pensamientos de colaboración, de apoyo entre profesores y alumnos, asegurando que todo el alumnado esté incluido y comprometido en el proceso de enseñanza y aprendizaje para todos. Pero también, se identifica alumnado y profesorado que prefieren el trabajo individual. Algunas razones del alumnado están relacionadas con la seguridad en los resultados, y a otros no les gusta el trabajo grupal, principalmente.

### **5.3.6. Profesorado: Promotor de la participación de las familias**

El profesorado en su papel de agente formador de alumnos y que éstos tengan participación importante en la sociedad, requiere de las capacidades y habilidades para propiciar desde el aula, la participación de las familias en el proceso educativo. Así mismo, cuando el profesorado propicia la participación de las familias, se tienen beneficios como el que refieren otros agentes educativos del centro, es el caso de la psicóloga, que declara que “En estos casos la familia proporciona el respaldo a sus hijos para que reciban apoyo del área de psicología, por ejemplo, los mismos padres de familia los canalizan para esta área”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023). Parte del trabajo para fomentar la participación de las familias, corresponde al profesor tutor, así lo manifiesta la tutora “(...) el docente tutor que está frente a grupo o el área de trabajo social o el área de orientación educativa, ellos sí”, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023). Ejemplo de ello,

es para informar acerca del rendimiento académico de los hijos, así lo refiere la orientación educativa “Hay un caso en el que se apoyó a padres de familia, generalmente son reuniones de entrega de boletas de primero examen y segundo examen parcial y ven la situación académica en la que se encuentra su hijo”, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023). El profesorado, que participa de estas formas de propiciar la participación de las familias opina “con mi grupo tutor, ahí sí, porque tenemos contacto con los padres de familia, tenemos algunas reuniones, entonces ya hay ese acercamiento con los padres de familia”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-3, marzo 2023). A este respecto, para la entrega de boletas de calificaciones a los padres de familia, la profesora lleva a cabo a reunión en el aula clases. Llegó y saludo a algunos padres de familia, en tanto algunos padres de familia siguen llegando, algunos alumnos entraban y salían. La profesora se presenta e informa que hoy es la entrega de boletas de calificación y, pide a los padres de familia que se anoten en una lista. Había un total de 14 padres a quienes les hizo la entrega de boletas y les solicitó que revisaran sus calificaciones, y cualquier duda que se la hicieran saber. Llegó la madre de un alumno que viste como mujer. Los papás en silencio revisan sus calificaciones, algunos externan algunas dudas, y poco a poco se van retirando, y termina la reunión, (diario de campo, DCPROF-2, 16-marzo-2023).

Sin embargo, se identifican profesores que no consideran necesaria la participación de las familias. En estos casos, comenta la orientadora que ocurren situaciones no tan favorables, “En ocasiones es triste saber que el alumnado que acude al área de psicología lo hace a escondidas de sus padres (...)”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

Por lo tanto, es importante la participación de las familias en la educación de sus hijos, tal como lo refiere el profesor de Tecnología e innovación, “Principalmente para los trabajos

institucionales o las actividades institucionales donde a veces si se requiere que dan permiso”, (entrevista semiestructurada, EFPROF-4, mayo 2023).

También se tienen a otros profesores que no consideran necesaria la participación de las familias en el proceso educativo, así lo manifiesta la profesora entrevistada, “(...) no he implementado algún tipo de acercamiento directamente con los padres”, (entrevista semi estructurada, EFPROF-1, mayo-2023).

Puede notarse que las familias pueden ayudar al profesorado a crear ambientes dinámicos y participativos en el centro y relacionarse con sus hijos, tanto en el interior del centro como en el exterior con sus compañeros de clase. Sin embargo, prácticamente todo el profesorado participante en esta investigación no ha llevado a cabo acciones para involucrar a las familias en el proceso educativo. Solo algunos lo han hecho para determinadas actividades de carácter extracurricular.

## **5.4 Sobre los resultados de la relación de otros profesionales con la educación inclusiva: trabajadores sociales, orientador educativo y tutor**

### **5.4.1 Trabajadores sociales**

Las actividades que llevan a cabo los trabajadores sociales en coordinación con el profesorado, tienen en común una vinculación directa con el alumnado. En este sentido, las tareas que ambos agentes involucrados realizan en el proceso, apuntan al desarrollo integral del alumnado. De este modo se ha encontrado que los trabajadores sociales llevan a cabo actividades en coordinación con el profesorado, para hacerle saber al alumnado y/o a sus

familias, cuando tienen situaciones complicadas respecto a tu rendimiento académico. El motivo principal es cuando el alumnado está en riesgo de fracaso escolar.

En otros casos, los trabajadores sociales para conciliar una junta de trabajo requieren reunirse con las familias del alumnado, por lo que requiere del apoyo del profesorado. El motivo es informar que el alumno presenta irregularidades en el rendimiento académico. En esta reunión están presentes los padres de familia, el profesorado involucrado, cuando es necesario el coordinador de tutorías, personal de trabajo social, y el alumnado involucrado.

También los trabajadores sociales por necesidades propias del trabajo del profesorado, y de los padres de familias, les proporcionan orientación, acerca de cómo llevar a cabo algunas tareas que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De la misma manera, los trabajadores sociales, también se apoyan en actividades de tipo académico, particularmente a padres de familia que desean saber el nivel de aprovechamiento de sus hijos e hijas. En este sentido, Martos Titos (2017, p. 42) manifiesta que se lleva a cabo el “asesoramiento a los alumnos, familias y equipo docente sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional”. Al respecto, la trabajadora social, manifiesta que hacen entrega de boletas de calificaciones a los padres de familia:

Y los padres deben venir a recogerla al área de trabajo social, toda la semana, en horario de lunes a viernes de 7 a 8 pm o de 7 a 9 pm. (...) También en esta área de trabajo social, si los padres requieren conocer el historial académico de sus hijos, si requieren conocer su carga académica del alumno. De igual manera, les enseña cómo entrar al sistema para conocer el historial académico (syllabus), (entrevista semiestructurada, OPTS-5, marzo 2023).

En relación al mismo tema, otras de las actividades relativas a las familias y al profesorado, es que los trabajadores sociales se encargan de preparar la documentación necesaria para las juntas para las entregas de boletas de calificaciones.

La función de los trabajadores sociales en este proceso inclusivo del alumnado con diversidad funcional, es de suma importancia, debido a que notifican al profesorado y al personal de los laboratorios de física, química y biología acerca del estado de salud del alumnado, por ejemplo, fobia social, de epilepsia, entre otras. Es importante que el profesorado esté informado de las condiciones de salud del alumnado, para cualquier eventualidad que se presente durante las sesiones de clases. Al respecto la trabajadora social, expone un caso,

Por ejemplo, tenemos un alumno que tiene fobia social. (...) pues dijimos, creo que sí es conveniente que por lo menos los docentes sepan esta situación. Debido a que es una condición psicológica de repente vaya a tener alguna de crisis, ¿no?. Y entonces dijimos, si sucede alguna crisis de fobia social, que es un miedo irreal al contacto con otra persona, el maestro pues no va a saber por qué está teniendo esas acciones del alumno. Por ejemplo, si el maestro le pide al alumno que haga algo en el pizarrón, y el alumno se niega, entonces el profesor podría tomar la situación como un tipo de rebeldía, ya que no sabe la situación del alumno. Por consiguiente, es importante que el profesorado conozca las diferentes situaciones que el alumno presente, (entrevista semiestructurada, OPTS-5, marzo 2023).

La trabajadora social hace referencia a otro caso del cual el profesorado es informado, para tomar las medidas necesarias en caso de ocurrir en clases alguna eventualidad, propiciada por la diversidad funcional que presenta el alumnado.

En situaciones de salud, tenemos alumnos que desafortunadamente sufren de algún tipo de epilepsia. Entonces es importante pues notificar a los docentes sobre esta situación. Se tiene el apoyo del área de psicología y servicio médico para dar su opinión de cómo pueden apoyar al alumno en caso de que sufra alguna crisis dentro del aula, ¿no?. O también se notifican a los laboratoristas para estar también atentos en el laboratorio y dar el apoyo necesario, (entrevista semiestructurada, OPTS-5, marzo 2023).

#### **5.4.2 Trabajador social: Creación de climas inclusivos en el centro escolar**

Las tareas a cargo de los trabajadores sociales están relacionadas de manera directa con la interacción entre el profesorado, alumnado y las familias del alumnado. En este sentido, los trabajadores sociales, de manera directa no tienen posibilidades de propiciar climas inclusivos en el centro. Sin embargo, lo hacen de manera indirecta cuando generan esa sinergia entre profesorado, alumnado, las familias, y otros agentes involucrados en el proceso, para buscar alternativas y conseguir la permanencia del alumnado en el centro escolar. En estos casos, se encuentran en algunas situaciones relacionadas al ambiente escolar, para lo cual, los diversos agentes involucrados en el proceso educativo, están atentos para dar la atención a los casos que se presenten. En este sentido, existen procedimientos que ayudan a canalizar al alumnado en estado étlico, a las áreas que dan el seguimiento correspondiente. Al respecto, el secretario académico refiere que, “Y pues sí, nos llegan inclusive a entrar a la escuela con aliento alcohólico, porque tenemos un filtro en las casetas de la vigilancia, es el primer filtro en donde ya tienen identificado a los jóvenes (...)”, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023). Este tipo de casos son atendidos por los trabajadores sociales. Para lo cual, cuando hay algún acto de indisciplina del alumnado, como es el hecho de ingresar al

centro con aliento alcohólico, notifican a los padres de familia del caso. En este sentido, Forteza y Moreno (2017), refieren que el comportamiento del alumnado en determinados casos, es debido a las circunstancias que se viven en la familia, lo cual conlleva a tomar diversas formas de manifestación en la escuela con sus compañeros.

Para el caso de sancionar el director es quien nos indica la sanción ya el intermediario entre trabajo social y el director, es el sub\_director. Nosotros elaboramos el reporte (memorándum) o el convenio, o sea, el documento lo elaboro, pero quien firma es el director. Firma de recibido el padre de familia y alumno. El área de trabajo social le informa al docente, el alumno fulanito de tal está suspendido de tal día tal día y nos firma de enterado. No puede entregar actividades, tampoco puede realizar evaluación, (entrevista semiestructurada, OPTS-5, marzo 2023).

A su vez, la trabajadora social, informa al profesorado acerca de la suspensión del alumnado, derivada de las sanciones por indisciplina. En estos casos, corresponde una sanción que inhabilita totalmente al alumnado para entregar trabajos académicos y para presentar evaluaciones. Al respecto, Forteza y Moreno (2017), manifiestan que se produce una conducta disruptiva, seguida de una respuesta sancionadora (expulsión) que los aleja de sus actividades diarias del aula y cuando regresan ya no se ‘enganchan’, por consecuencia viene la desmotivación. Estas acciones, aunque son tendenciosas para la exclusión debido a la suspensión de clases del alumnado, también tienen la finalidad de mejorar sus aprendizajes a través del apoyo de terceros.

### **5.4.3 Orientadores educativos: Desarrollo de la personalidad del alumnado**

El concepto de orientación ha sido abordado por diversas investigaciones desde diferentes enfoques. Sin embargo, se coincide en que es un proceso que tiene la particularidad de coadyuvar a tomar mejores decisiones en el sentido de la vocación que se desea alcanzar, en este caso, se supone una forma de abordar las diversas circunstancias personales y sociales de los sujetos, (González-Benito, 2018). Así mismo, favorece el desarrollo de las cualidades, atributos y aspiraciones del niño, por lo que se considera indispensable incentivar el desarrollo de la personalidad, generando la creación de criterios para la toma de decisiones de manera responsable. Se identifica que, para apoyar en el desarrollo y la madurez de alumnado, la orientadora educativa les aplica un test que les ayuda para “que vayan igual formando su criterio hacia dónde se quieren ir, porque, aunque vienen aquí y a lo mejor muchas veces nada más vienen a visitar la escuela, pero a final de cuentas tienen un propósito, ¿no? Y la prueba está en que les interesa el poder presentar ese test para encaminar su vida profesional”, (entrevista semiestructurada- OPOE-4, febrero 2023). Para el apoyo al desarrollo de su personalidad, la escuela “cuenta con la asignación de un docente orientador y un docente tutor”, (entrevista semiestructurada- OPOE-4, febrero 2023). Se identifica que el alumnado es canalizado al área de orientación educativa por el profesor tutor. Al respecto, la orientadora educativa comenta que “El docente orientador hace el papel en este caso de darles las fechas de aplicaciones de los tests. Si ya se salieron de esas fechas, bueno, pues acudan al área y sin ningún problema les vuelven a aplicar el test, pero somos el contacto alumno a maestro, tutor o docente orientador”, (entrevista semiestructurada, OPOE-4, febrero 2023). La orientadora educativa coadyuva para mejorar su autoestima del alumnado, para ello se apoya en un test que le aplica a una alumna con diversidad funcional que usa

silla de ruedas. Al respecto, la orientadora educativa comenta “Por ejemplo, tenemos una alumna en silla de ruedas que se acercó aquí con nosotros para que se le aplicara un test de autoestima”, (entrevista semiestructurada, OPOE-4, febrero 2023).

Ha habido casos en que los padres de familia acuden con la orientadora educativa para recibir orientación acerca de cómo hacer para que los hijos aprendan hábitos de estudio, en este sentido, la orientadora educativa comenta que “ya le comentaba a la señora y le dimos pues únicamente recomendación de hábitos de estudio, por ejemplo, la habitación o el cuarto de estudio con iluminación, sin ruido, que estén cómodas en ese tipo de situaciones”, (entrevista semiestructurada, OPOE-4, febrero 2023).

#### **5.4.4 Orientadores educativos: Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado y padres de familia**

Así mismo, se le brinda apoyo al alumnado que le ayuda a mejorar el rendimiento académico para permanecer en el centro. Le favorece positivamente en la mejora de sus relaciones interpersonales y/o de socialización y readaptarse al grupo de alumnado. “Por ejemplo, el alumnado que se siente aislado cuando llega al aula se siente incómodo, no tiene ganas de entrar al aula, no le habla a nadie y tiene miedo a equivocarse. En este sentido, al recibir la atención psicológica, cambia su forma de relacionarse, y entra regularmente a clases”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023). En el área de psicología, se proporcionan asesoría al alumnado que acude de manera voluntaria, con problemas emocionales que afectan su aprendizaje, al respecto, la psicóloga menciona lo siguiente:

El personal del centro atiende de manera voluntaria al alumnado que tenga algún problema emocional y que afecta en su aprendizaje. El apoyo que se les brinda ayuda

a mejorar el rendimiento académico para permanecer en el centro. Así mismo ayuda a mejorar en sus relaciones interpersonales y/o de socialización y readaptarse al grupo de alumnado”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

Así mismo, se proporciona asesoría psicológica a alumnado que está en riesgo de baja del centro, en esta sesión se encuentran presentes los padres de familia. Este es un caso que debe llevarse al consejo técnico para determinar si continua o no en el centro, así lo manifiesta la psicóloga entrevistada, “En estos casos la familia proporciona el respaldo a sus hijos para que reciban apoyo del área de psicología, por ejemplo, incluso los mismos padres de familia los canalizan para esta área”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

El trabajo relativo a la orientación psicológica es vista por González-Benito (2018) como un proceso de ayuda de carácter educativo, para optimizar el rendimiento académico de un alumno o grupo, en dicho proceso se encuentra presente el orientador y del orientado.

El alumnado que ha acudido a solicitar orientación, ha tenido éxito en su desarrollo académico, así lo menciona la psicóloga entrevistada.

De alguna manera con estas ayudas psicológicas si se ve beneficiado el alumnado, sin embargo, de alguna manera con estas ayudas psicológicas si se ven beneficiados, sin embargo, muchos alumnos no se acercan para solicitar ayuda, pero aquellos que, si han tenido el apoyo de esta área, si terminan sus estudios, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

Finalmente, la orientadora educativa trabaja con todo el alumnado en las necesidades que se le expongan, proporciona el apoyo a todos sin distinción alguna.

#### **5.4.5 Orientadores educativos: Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo**

El acompañamiento del alumnado a su paso por el proceso educativo, como parte de su desarrollo académico, es fundamental para que se observe de cerca su desempeño, y de manera parcial avance exitosamente hasta concluir los estudios. Este trabajo está a cargo de la orientadora educativa. En este sentido, al área de orientación educativa, asisten alumnos que dicen no entender las metodologías de enseñanza del profesorado. Para apoyar a esta labor, la orientadora educativa emite reportes a la dirección del centro, acerca de los casos en los que el alumnado no ha comprendido las estrategias de enseñanza del profesorado, así lo refiere la orientadora educativa “Entonces lo que hacemos aquí en el área es eh pasarle un informe al director porque ahí ya les compete a las autoridades, que sea el directo del secretario académico, para platicar, pues con el docente y ver qué es lo que está pasando”, (entrevista semiestructurada, OPOE-4, febrero 2023).

Así mismo, para que el alumnado se informe acerca de los servicios que se ofertan en el área de orientación educativa, la orientadora, refiere lo siguiente: “Ahí cuesta un poquito con los alumnos repetidores. Se hará más difusión, se harán infografías para subir a las redes sociales, para que por este medio los chicos estén más enterados de estos servicios y puedan acudir con nosotros voluntariamente los que lo necesiten”, (entrevista semiestructurada, OPOE-4, febrero 2023).

#### **5.4.6 Orientadores educativos: Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional**

El área de psicología proporciona ayudas al alumnado que están encaminadas para ayudarlo a socializar con sus compañeros de grupo, considerada esta acción como la base para fomentar las relaciones interpersonales, así lo refiere la psicóloga:

El apoyo que se les brinda ayuda a mejorar el rendimiento académico para permanecer en el centro. Así mismo ayuda a mejorar en sus relaciones interpersonales y/o de socialización y readaptarse al grupo de alumnado. Por ejemplo, el alumnado que se siente aislado cuando llega al aula se siente incómodo, no tiene ganas de entrar al aula, no le habla a nadie y tiene miedo a equivocarse. En este sentido, al recibir la atención psicológica, cambia su forma de relacionarse, y entra regularmente a clases, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

En relación a la inclusión, considerada como la alternativa para dar atención a la diversidad, la psicóloga comenta, “Para el área de psicología la inclusión es sinónimo de atención a todos y todas por igual. Indistintamente de su origen, del lugar de procedencia, ni por la apariencia física”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

De alguna manera con estas ayudas psicológicas si se ve beneficiado el alumnado, sin embargo, lamentablemente muchos alumnos no se acercan para solicitar ayuda.

#### **5.4.7 Orientadores educativos: Obstáculos del proceso educativo**

La inclusión vista como una forma de trabajo en las escuelas, propicia que haya condiciones en la comunidad escolar que hagan que todo el alumnado sea considerado y tomado en cuenta

para llevar a cabo las actividades que el proceso educativo requiere. En este sentido, todos los agentes escolares participan de forma colaborativa y generan el ambiente idóneo para el aprendizaje. Por su parte Medina (2021) asegura que el proceso de educación inclusiva tiene como fin proporcionar educación para todos, indistintamente de la diversidad de condiciones que prevalezcan en las personas, todos deben tener las mismas oportunidades para aprender los contenidos. Sin embargo, las circunstancias no siempre son del todo favorables, es el caso del centro escolar, el cual no cuenta con capacitación para el profesorado, en atención a la diversidad, así lo refiere la psicóloga, “No todo el profesorado está preparado para atender a un alumno ciego o débil visual, problemas de la visión, de lenguaje, de trastorno mental, en estos casos todos deben ser atendidos”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023). También suceden otras eventualidades que tampoco son favorables para el desarrollo del alumnado, es el caso de “alumnado que acude al área de psicología lo hace a escondidas de sus padres, debido a que sus padres son perfeccionistas, por lo mismo el alumnado considera que no se deben enterar que acuden a pedir apoyo al área de psicología”, (entrevista semiestructurada, OPP-3, febrero 2023).

Finalmente, ante estas eventualidades, Medina (2021), sostiene que el profesionalista en psicología requiere del apoyo de toda la comunidad educativa. El proceso educativo requiere de la participación del alumno, profesorado, equipo directivo, padres de familia y otras instituciones. El resultado de un trabajo eficaz podría resultar en mejoras en la comunicación entre los diversos agentes escolares. Y sobre todo de gran beneficio para el alumnado, ya que para ellos representa un derecho que les asiste (González-Benito, 2018).

#### **5.4.8 Tutores: Recursos materiales para implementar la función tutora**

Se identifica que los tutores representan a los agentes involucrados en el proceso educativo, relacionado con la participación en el acompañamiento al alumnado, apoyando en las tareas necesarias a favor de un desarrollo académico favorable, siendo esta su labor más destacada. Al respecto, el tutor asegura que “Este acompañamiento resulta un detonador de mejoras en la madurez de alumnado, en el aspecto de la responsabilidad, generan consciencia sobre las responsabilidades que se derivan de su rol de alumno. Así mismo, se vuelven más comprensibles ante las situaciones de tipo académico”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023). De igual manera, el agente entrevistado responsable de la parte académica, asegura que:

Concretamente, se establecen los vínculos entre el profesorado que funge como tutor y el alumnado que recibe los beneficios del asesoramiento.

En este mismo sentido, el secretario académico responsable de la parte académica, asegura que:

Tenemos 56 grupos y tenemos 56 tutores, y el acompañamiento que hace un tutor es de suma importancia para que el tutor reciba alguna observación de parte del alumno. Recordemos que el tutor juega una pieza muy importante en el aula, es el mediador entre el maestro y el alumno, (entrevista semiestructurada, DSA-2, abril 2023).

En este seguimiento que el tutor orientador hace al trabajo del profesorado, se identifica que se hace uso de los recursos tecnológicos para llevar el seguimiento del trabajo del profesorado que también funge como tutor de grupo de alumnado. El seguimiento consiste en revisar que las tutorías proporcionadas al alumnado se hayan registrado en el sistema informático, en

caso contrario le informan al profesor para el seguimiento correspondiente. Al respecto, el tutor refiere que “Dicha revisión se hace a través del sistema integral de atención al estudiante, en dicho sistema el profesorado registra las tutorías que lleva a cabo con el alumnado”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

En relación los puntos de vista que emiten en su calidad de tutores, se hace referencias a la infraestructura del centro, la cual no permite el desarrollo del alumnado que usa silla de ruedas, ya que no pueden tomar clases en la planta alta de los edificios. En este sentido, el tutor comenta que “La infraestructura del centro escolar no permite el desarrollo de ciertas acciones inclusivas. Es el caso de alumnos que vienen en silla de ruedas y deben tomar clases en la planta alta del edificio”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

Así mismo, en relación a la cuestión académica, también refiere que no hay bibliografía para el apoyo a alumnado con diversidad funcional visual, así lo informa, “No hay manuales en braille para el apoyo a alumnado con diversidad visual”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

De igual manera, asegura que el centro no cuenta con áreas de trabajo para que el profesorado realice sus tareas de tutorizar y asesorar al alumnado.

#### **5.4.9 Tutores: Orientación del profesorado tutor**

Respecto a las tareas que llevan a cabo los tutores del centro, consisten en organizar reuniones al profesorado que fungirá como tutor orientador de grupo. Para lo cual, previamente, el director avala a los profesores que harán la función de tutor, al respecto el tutor refiere:

Como área de tutorías se elabora una propuesta de quiénes serían los docentes tutores que estarían acompañando a los estudiantes por grupo, en el semestre vigente. La propuesta se hace llegar al director de la prepa, ya en el momento de tener el visto bueno, se sube a una base propia de la universidad, en donde se registran a los docentes tutores. Posteriormente, se les entrega su designación firmada por el director. A continuación, se lleva a cabo una reunión con los docentes tutores, se les explica cuál es su rol, cuál es su función y más que nada es que el docente tutor acompañe y atienda necesidades propias del alumnado en relación a su desempeño académico, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023).

Una vez que los docentes tutores han recibido su notificación, se organizan reuniones con el profesorado tutor, para explicarles el rol a desempeñar. El tutor hace la entrega de boletas de calificaciones a los padres de familia, la cual es llevada a cabo por el profesor tutor, al respecto, el tutor menciona que “el tutor orientador le entregue las boletas en su reunión de padres”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023). El tutor también opina acerca de la formación del profesorado, asegurando que el profesorado no dispone de capacitación para atender las necesidades educativas de todos, lo refiere así “No hay capacitación para dar atención a alumnado con determinadas discapacidades. El profesorado no está capacitado para atender esta problemática”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023). Al respecto, también comenta el tutor, considero que el profesorado tiene una actitud poco participativa:

Si hemos encontrado limitantes, no es en lo general, pero si hay muy poco porcentaje de docentes que ya se encuentran cansados. Ya no hay esa parte de entusiasmo, de colaboración, de participación. Algo está sucediendo, no sé si sea precisamente en la

parte del profesorado, también otros factores, como puede ser familiar, tienen una actitud poco participativa, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023).

La disposición del profesorado, también representa un obstáculo para el aprendizaje, lo cual se refleja en las estrategias para propiciar la enseñanza para todos, en este sentido el tutor refiere “Se considera a la didáctica para el diseño de los materiales que sean de utilidad para todos. La pedagogía es importante en la inclusión”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

Respecto al ambiente en clases, menciona el tutor que no se permite bajo ninguna circunstancia el abuso del alumnado, y lo refiere así “No se permite esta cuestión del abuso, el bullying, por ningún aspecto, preferencia, ningún tipo de discriminación”, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023). Además, agrega que los valores son un aparte importante que debería ir directamente relacionada con la inclusión:

La inclusión debe de ir como los valores de la mano de nosotros (...). Que importante, y si nosotros le diéramos esa importancia y lo lleváramos a cabo, hay muchos jóvenes que terminarían sus estudios no se quedarían a medias. Sobre todo, fortaleceríamos mucho la cuestión de autoestima. No habría otros problemas, no se inclinarían a otras cuestiones como droga, adicciones, no se diga de problemas del cutting, porque eso haría que esos jóvenes tuvieran menores posibilidades, de correr, participar en actividades deportivas, (entrevista semiestructurada, OPTTV-2, mayo 2023).

#### **5.4.10 Tutores: Formación integral del alumnado**

Para propiciar la formación integral del alumnado, el tutor lleva a cabo actividades que aportan valor a su formación, para lo cual, justamente informa al alumnado acerca del proceso para tomar las tutorías que el profesorado proporciona,

De igual manera, atiende asuntos de fracaso escolar, para lo cual convoca a todos los agentes educativos involucrados en el caso para dar la solución inmediata que corresponde, lo refiere de la siguiente manera:

En ciertos casos es necesario que se convoque a reunión al profesorado que imparte clases al alumno, cuyo caso vaya a ser tratado, así como también a padres de familia, director y/o secretario académico, personal de psicopedagogía y trabajo social. Los acuerdos que emanen de dichas reuniones son llevados a cabo por el personal que corresponda. Los padres de familia de manera general se interesan en conocer el desempeño académico, indistintamente que sea satisfactorio o no, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

En este mismo sentido, el tutor atiende casos de carácter académico, en los que reúne reunir a todos los agentes involucrados en la problemática que se revisará, en esta ocasión refiere el caso de un alumno, de la manera siguiente:

Es el caso de un alumno cuyos padres no sabían que estaba atrasado un semestre, esta situación lo afectaba emocionalmente. Se procede a realizar una reunión con padres de familia y el alumno para informarles esta situación. A partir de este antecedente, el alumno ha mejorado su rendimiento académico, quedando claro que el acompañamiento es una estrategia pedagógica que propicia mejoras en las habilidades

emocionales del alumnado cuando se lleva a cabo con eficacia, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

El acompañamiento se manifiesta de diversidad de formas, una de ellas es manteniendo buena comunicación con los padres de familia, para informarles las diversas situaciones académicas de sus hijos, de la manera más oportuna posible, así lo refiere “Es necesario realizar acciones que pueden coadyuvar a mejorar la calidad de la educación, es la entrega de las calificaciones a los padres de familia de cada examen parcial”, (entrevista semiestructurada, OPTTM-1, febrero 2023).

Es fundamental mantener la comunicación con los agentes involucrados en el proceso educativo, con la finalidad de solicitar los apoyos necesarios a quien corresponda, para que ayuden a mantener y llevar exitosamente y, de la manera más conveniente posible, el desarrollo integral del alumnado.

A continuación, se muestran los resultados que corresponden al objetivo de esta investigación, cuya relación es con el alumnado. Los resultados se derivan del estudio etnográfico que enmarca este trabajo de investigación. El objetivo objeto de análisis para la obtención de los resultados del trabajo que realiza en alumnado en el aula, trata de “*Conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula*”. Los resultados del análisis se encuentran relacionados con base en núcleos de interés, a partir de los cuales abordaremos este apartado.

## **5.5 Sobre los resultados del alumnado**

### **5.5.1 Alumnado: Trabajo colaborativo entre el alumnado/Liderazgo positivo**

Se identifica para algunos alumnos que el trabajo colaborativo les resulta atractivo, porque exploran otras formas de aprender. Por ejemplo, buscando estrategias de trabajo. Otras veces apoyan las ideas de compañeros de grupo. En las actividades colaborativas, de acuerdo a lo informado por una alumna en un 80% son puestas en práctica por sus profesores. De 10 trabajos en equipo, la entrevistada lidera 8, así lo expresa, “De diez, un ocho”, (entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023). Se identifica que el trabajo colaborativo para el alumnado, representa una forma de aprendizaje con sus compañeros, debido a que a algunos de ellos les gusta liderar el trabajo grupal. Y el liderazgo lo ejercen de una manera sutil, de no abrumar a los compañeros del equipo, al respecto la alumna menciona lo siguiente:

Yo lo implemento así, depende de tus conocimientos, si tú eres muy bueno y tienes la letra muy bonita, y yo sé que a ti te encanta escribir, bueno, si fuera un proyecto a mano pues sí, pero si fuera a computadora pues nos repartimos el tema y eliges lo que tú quieras, (entrevista semiestructurada, Alumna-23, mayo 2023).

De manera concreta, el alumnado expresa su deseo de liderar los equipos de trabajo, de realizar trabajo grupal, así como organizarlo y coordinarlo eficientemente. Manifiestan también que les apasiona aprender de los demás, por lo que prefieren trabajar en equipo, sean individuales o no las actividades. También tienen la particularidad de coincidir y/o comulgar con las ideas de sus compañeros de grupo, por lo mismo tienen la idea de que trabajar en equipo es esencial para el crecimiento de todos, ya que se aprende de todos a través de la

retroalimentación. Al respecto, en las sesiones de observación al profesorado y alumnado en el aula, en este caso se observó que la profesora realiza actividades colaborativas, la tarea consiste en exponer un trabajo en equipos, la profesora informa que la calificación de esta exposición es parte complementaria del examen, (diario de campo, EFPROF-1, mayo-2023).

Llevar la iniciativa para el alumnado, representa una forma de satisfacer sus necesidades de aprendizaje y experimentar algo novedoso, y a la vez apropiarse del conocimiento que se genera durante el desarrollo de las actividades grupales. Al respecto una alumna menciona lo siguiente “Sí, soy más de, vamos a trabajar y cada quien hace lo que toca en el trabajo”, (entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023). A otros alumnos les atrae organizar actividades grupales, coordinar equipos, al respecto el alumno menciona que “depende de quién me toque, porque hay veces si prefiero organizar o cuando estoy con alumnas que sé que si van bien en la escuela pues como van bien prefiero que ellas organicen”, (entrevista semiestructurada, Alumno-06, marzo 2023). Al respecto, Schmalenbach (2018), asegura que las metas de aprendizaje solo se consiguen cuando el alumnado tiene la oportunidad de tomar el control de los procesos de aprendizaje y, señala que el currículum inclusivo se basa en la idea de que, el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes participan activamente y dan sentido a sus experiencias.

Se tienen experiencias interesantes en el trabajo en el aula, es el caso de la alumna que le gusta desarrollar las actividades con sus compañeras, al respecto comenta que “El trabajo es individual, pero yo me apoyo con mis compañeros”, (entrevista semi estructurada, Alumna-1, abril-2023).

Respecto al trabajo bien organizado, Da Dalt (2016) asegura que, si la estructura de trabajo no está organizada, el miembro más capaz del equipo suele tomar la iniciativa, mientras que otros simplemente copian o imitan sus palabras y acciones. Sin embargo, la agente entrevistada, también ha tenido que aplicar algunas estrategias para que el trabajo en equipo se exitoso, de tal manera que todos realicen alguna parte del trabajo, en este sentido, refiere “Repartirles el trabajo, porque hay veces que no toman la iniciativa, y hasta que no acabes tu parte no te paso mi parte, y así como que se incentivan más para terminarlo”, (entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023). A este respecto Da Dalt (2016), refiere que cuando un equipo trabaja de forma semiestructurada, el trabajo a realizar se divide, pero el trabajo de cada persona no se discute ni se evalúa como bueno. De esta manera, hay una forma de participación más o menos igualitaria, pero no de interacción simultánea.

Por lo tanto, el profesorado tiene la gran responsabilidad de enseñar a su alumnado a trabajar en equipo, para ayudar a su crecimiento será necesario enseñarles lo que hacen bien y lo que no, esto les ayudará a tener cada vez mejor organización al interior de los equipos de trabajo. Finalmente, fijarse objetivos con frecuencia lo cual ayudará a mejorar cada vez más la calidad de los trabajos realizados (Da Dalt, 2016).

Finalmente, el trabajo colaborativo para todo el alumnado representa aprendizaje, sea organizando, liderando, haciendo lo que corresponda, compartiendo las ideas de los demás, en algunos casos el alumnado aprende con la retroalimentación que se genera al interior del equipo de trabajo. Otros prefieren proponer alternativas. Al respecto, una alumna menciona “(...) si organizo y a veces cuando de repente por suerte me toca con alguien que sí trabaja nos apoyamos de, esto va acá y esto va acá, te mando la presentación a ver si está bien y así. Es como una retroalimentación entre las participantes”, (Entrevista semiestructurada,

Alumna-21, mayo 2023). Al respecto las actividades colaborativas llevadas a cabo en el aula, fomentan el aprendizaje y resuelven dudas de forma grupal, en este caso la profesora le comunica al alumnado que aplicará el examen, para lo cual se deben agrupar en equipos de dos integrantes. Así mismo, menciona las reglas que consisten en que una bina deberá preguntar a otra y viceversa, (diario de campo, DCPROF-1, febrero-2023).

Por lo tanto, trabajar de manera colaborativa, beneficia al alumnado a través del desarrollo de sus habilidades para la resolución de problemas. También ayuda a fomentar la inclusión social, promueve la diversidad entre todo el grupo permeando positivamente al exterior del grupo y de la escuela, ayuda a mejorar las habilidades de comunicación, genera confianza y compromiso e inspira a la creatividad colectiva.

### **5.5.2 Alumnado: Trabajo colaborativo entre el alumnado/Liderazgo negativo**

Se observa que hay alumnado que prefiere mantenerse al margen de lo que ocurre en el aula. Al respecto, Schmalenbach (2018) sostiene que la conciencia y la reflexión del proceso que siguen los trabajos cuando se realizan en grupo, hay un momento en que los grupos reflexionan acerca de lo hacen sobre su trabajo, cómo es que están alcanzando sus metas, y sobre todo cuáles de sus conductas les están ayudando a mejorar, y cuáles son las que deberían cambiar. Al respecto, cuando alguno de los integrantes del equipo, no participa de la misma manera que el resto para realizar los trabajos grupales, el alumno entrevistado, refiere que “Pues a lo mejor sí, una o dos veces no los he hecho, pero sé que también les afecta a mis compañeros de la misma manera”, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023).

En términos generales, el alumnado manifiesta que participa en actividades grupales, sin embargo, lo hace en pocas ocasiones, mejor prefiere el trabajo individual, debido a la falta de cooperación de los integrantes del equipo, situación que es molesta para quienes terminan el trabajo solos. Esta es una razón por la que prefieren hacer el trabajo de manera individual, esta podría ser una razón por la cual se identifican sentimientos de exclusión en el grupo.

Respecto a la participación en el aula, el alumno entrevistado prefiere no participar, debido a las posibles equivocaciones que podría ocurrirle, en este sentido, refiere lo siguiente:

(...) no me gusta participar en esos casos, prefiero que ahora sí que mis amigos participen, escuchar a la maestra, observaciones que da, si prefiero no participar. (...) no sé, no siento que a lo mejor siento que es como que miedo a equivocarme de lo que diga. (...) yo diría que esa es la razón, no sentirme seguro de que si estoy bien en la respuesta o hay veces que dice una pregunta y prefiero decirle la respuesta a un amigo y que el participe ya si se equivoca que lo corrijan a él, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023).

En realidad, lo que ocurre en las participaciones en el aula, es de gran beneficio para el alumnado, esto de acuerdo a lo que sostiene Guerrero y López (2013), cuando el alumnado asume sus capacidades, en consecuencia, también asume su identidad, lo cual significa que la identidad se adquiere mediante el reconocimiento y de la participación en las diversas tareas en el aula. En este sentido, el reconocimiento se adquiere a través de la participación en la comunidad de la escuela, por ejemplo, para ser reconocido como "buen alumno", el alumnado debe participar en clases y obtener buenas notas, comprender y seguir las reglas, ganando así el reconocimiento de compañeros y profesorado y obteniendo el

estatus de "buen alumno" (Guerrero y López, 2013). La creación de ambientes idóneos para el trabajo en el aula es fundamental para climas áulicos que propicien la participación de los agentes involucrados en el aprendizaje. En este sentido, Booth y Ainscow (2002), refieren que las estrategias utilizadas para la enseñanza, así como también las expectativas de los profesores, no son los únicos factores favorecedores u obstáculos para el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Respecto a la forma de trabajar en equipo, la alumna entrevistada refiere que la estrategia sí le viene bien, sin embargo, tiene ciertos inconvenientes y, comenta que "Si me gusta, pero es algo estresante ya que no ponen todos algo de su parte, a veces tú tienes que hacer todo", (entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023).

En otros casos, representa un estado de ánimo tal que prefieren no colaborar, al respecto el alumno refiere que "no sé, no me siento cómodo, me siento raro. (...) pues si me siento a gusto, pero hay veces que no por ciertas diferencias que tienen, pelean, discuten pues se siente mal uno, no sé, una sensación extraña", (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023). Pero también se tiene alumnado que debido a experiencias no satisfactorias o por su propia decisión, prefieren trabajar de manera individual, al respecto un alumno comenta que "para trabajar en equipo no soy muy activo, no soy muy social, prefiero un trabajo individual", (entrevista semi estructurada, Alumno-08, marzo-2023).

Finalmente, ante este tipo de circunstancias, Da Dalt (2016), resalta la necesidad que el alumnado se involucre activamente y realice actividades que contribuyan al desarrollo de sus habilidades para afrontar dignamente los retos durante sus estudios y posteriormente en sus ámbitos profesionales, poniendo especial énfasis en los aspectos relacionados.

### **5.5.3 Alumnado: Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte/ Experiencias de satisfacción**

Durante la pandemia las oportunidades de trabajar colaborativamente eran escasas, los trabajos individuales eran más frecuentes. Así lo refiere el agente entrevistado, “Eran más trabajos individuales que en equipo, pero pues sí, eran trabajos que subían a la plataforma de la escuela, subirlos a carpetas de drive, las plataformas ayudaban a los profesores a evaluarnos, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023). Al respecto, Da Dalt (2016), sostiene que el trabajo colaborativo mejora el clima en el aula, en otras palabras, se obtiene un adecuado ambiente de trabajo, debido a que aumentan las posibilidades de socialización del alumnado, hay mayor convivencia, mejora la motivación del alumnado al obtener resultados positivos en sus experiencias de grupo, y sostiene que lo más relevante es la consciencia de equipo. Al respecto, en una de las sesiones de clases, durante la observación al profesorado y alumnado, solo se escuchaba la voz de la profesora explicando el tema *pensamiento divergente* y, preguntaba al alumnado “este es el tema que vimos la semana pasada, cierto mis niños hermosos”. Acto seguido empieza el diálogo entre la profesora y algunos alumnos que responden a sus preguntas. Pide la profesora que se enumeren del 1 al 4 para trabajar en equipo y la sesión continua (...), (diario de campo, DC PROF-2, 23-febrero-2023).

Aunque en la realidad, no siempre el alumnado prefiere trabajar en equipo, debido a circunstancias de cada quien, es el caso de un alumno, el cual refiere “por qué, no sé, siento que no tenían el mismo interés para participar o llenarse de información de los temas y pues prefería individualmente”, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023).

El alumnado también tiene preferencia por los eventos culturales, el centro escolar con frecuencia planifica actividades culturales, relativas a los festejos patrios, deportivos, entre otros. Al respecto, una alumna menciona lo siguiente, “(...) me gusta el basquetbol, (...) pero desafortunadamente me tuve que salir porque interferían los entrenamientos con mis horarios de clases, y eran clases importantes entonces no podía seguir y, aparte que el entrenador cambió”, (entrevista semiestructurada, Alumna-20, mayo 2023).

En resumen, las experiencias de vida del alumnado desde un enfoque positivo, tienen un impacto importante en el aprendizaje, principalmente cuando las ayudas que reciben del profesorado les beneficia de manera directa en el desempeño académico. De igual forma, la motivación del alumnado se manifiesta cuando realizan actividades grupales, debido a que lo considera como otra forma de retroalimentación. Se aprecia que las actividades extra clases, como la asistencia a eventos culturales y deportivos, propician experiencias importantes para el aprendizaje.

#### **5.5.4 Alumnado: Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte/ Experiencias de insatisfacción**

Se identifica que el alumnado por razones personales, no externalan sus opiniones acerca de sus experiencias durante su escolaridad, en otros casos no las recuerdan. Y, con relación a ello, refieren acerca de la responsabilidad que tiene el profesor respecto a la escasa puesta en práctica de trabajos en clases que involucre a todos. Sin embargo, en la práctica cotidiana las preferencias por las estrategias colaborativas no son del todo implementadas por el profesorado, así lo refiere un alumno “pues, la mayoría es individual, bueno, se supone que debería ser individual, pero pues como que en nuestro grupito de cada quien como que nos

ayudamos cuando lo hacemos en equipo”, (entrevista semiestructurada, Alumno-06, marzo 2023). En otros casos, también se identifican la falta de actividades grupales, en este sentido un alumno menciona lo siguiente, “pues a lo mejor un 70% son individuales y los otros 30% son en equipo, más que nada son proyectos de último parcial o cosas así y los demás trabajos son individuales”, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023). La falta de trabajo grupal, propicia inseguridad en el alumnado, así lo refiere un alumno “yo diría que esa es la razón, no sentirme seguro de que si estoy bien en la respuesta o hay veces que dice una pregunta y prefiero decirle la respuesta a un amigo y que el participe, si se equivoca que lo corrijan a él”, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023). Y en relación al mismo tema. En sus experiencias durante la pandemia del Covid-19, las sesiones de clases se llevaron a cabo en la modalidad online. Durante este periodo, las actividades diseñadas por el profesorado en su mayoría fueron individuales, así lo refiere un alumno “pues sí, de vez en cuando unas tareas en equipo para que nos fuéramos relacionando con el mismo equipo y poder trabajar de otra manera”, (entrevista semiestructurada, Alumno-02, febrero 2023).

Sin embargo, cuando se proponen en clases los trabajos colaborativos, el alumnado busca estrategias para colaborar, una alumna refiere que la mitad de las veces ha intervenido para organizar las actividades colaborativas, derivado de la escasa participación de los integrantes del equipo, “Si porque me toca con ellos y pues no, lo tengo que organizar yo. (...) Si porque si no, no hacen nada”, (entrevista semiestructurada, Alumno-10, marzo 2023).

De una parte, el aprendizaje cooperativo en la escuela tiene una doble finalidad, es decir, en una primera instancia se refiere a “cooperar para aprender, es decir, esta finalidad persigue que todo el alumnado aprende de los demás, y, de otra parte, el trabajo en equipo como parte

del contenido, se refiere a algo que se debe aprender. El aprendizaje “aprender en equipo” es una competencia que debemos enseñar a desarrollar al alumnado, para las necesidades del mundo actual, es muy importante ya que ayuda a mitigar el individualismo que persiste en la actual sociedad (Da Dalt, 2016). En este sentido, el alumnado busca estrategias para mejorar sus habilidades colaborativas, reconociendo que hay mayor beneficio cuando el trabajo es grupal.

Se identifican situaciones en el aula que no aportan aprendizajes beneficiosos para el alumnado, es el caso de alumnos que no les gustan las clases online, debido a la misma dinámica del trabajo, no da lugar a la aclaración de dudas. Así mismo, refiere un alumno entrevistado que “a veces en la materia de física el profesor les aplica exámenes sorpresa, es decir, aquellos que no se han programado previamente”, (entrevista semiestructurada, Alumno-06, marzo-2023). En este mismo sentido, otro alumno entrevistado comenta que “En las asignaturas de física e inglés el ambiente no es tan agradable para trabajar en el aula, me siento estresado”, (entrevista semiestructurada, Alumno-15, abril-2023).

También, en las dinámicas de las clases, hay alumnos que interfieren con ruidos sin aparente motivo, al parecer no tienen interés en las clases, sin embargo, causa incomodidad en el resto del grupo. Respecto a tareas extra clases, el centro escolar lleva a cabo actividades de tipo cultural, de las fiestas patrias, deportivas, entre otras, hay alumnos que prefieren no asistir, pero sí, quedarse en clases. Las actividades extra clases como el aniversario de la escuela, el día de la bandera, el festival internacional de la imagen (FINI), hay alumnado que le gustan las actividades culturales (Véase imagen No. 4), y otros que no, estos últimos prefieren estar en clases. Así lo refiere un alumno “cuando fue el aniversario de la prepa, el día de la bandera,

esos días casi no me gustan, prefiero estar en las clases”, (entrevista semiestructurada, Alumno-14, abril 2023).

En resumen, las experiencias no satisfactorias causan incomodidad en el alumnado. Así mismo, cuando el alumnado denuncia al profesorado por no cumplir con el rol que le corresponde. De la misma manera, no es bien recibido el hecho que el profesorado prefiera diseñar actividades individuales. Algunas formas de comportamiento inadecuado del alumnado en clases, ocasionalmente no son bien recibidas, debido a que causan molestias en el alumnado que se interesa por las clases.

Finalmente, en relación a las actividades culturales, no son del todo aceptadas por el alumnado, ya que algunos alumnos prefieren las clases que asistir a los eventos culturales.

Las imágenes 1, 2 y 3 son alusivas a algunas de las actividades culturales, de salud, entre otras, que lleva a cabo el centro. Las imágenes han sido recogidas de la red social de Facebook.

Imagen 4. Actividad por videoconferencia del Festival Internacional de la Imagen (FINI).

Página de Facebook del centro. Febrero 2023.

El centro escolar promueve eventos culturales, entre otros, en este caso, hay alumnado que si tiene el gusto por las actividades extra clases, en la imagen 4 se aprecia una actividad con



relación al festival Internacional de la Imagen (FINI), Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Imagen 5 (a). Celebrando el día de la bandera. Página de Facebook del centro. Febrero 2023.



Las imágenes a y b son alusiva a las actividades para el festejo del día de la bandera, del 24 de febrero, en el centro escolar, Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Imagen 5 (b). Celebrando el día de la bandera. Página de Facebook del centro. Febrero 2023.



También se llevan a cabo actividades tendientes a orientar al alumnado acerca de la salud, menciona lo siguiente,

“En ese entonces hacíamos la feria de la sexualidad, hacíamos la feria de prevención del delito y de las adicciones, donde venía el Centro de Integración Juvenil, nos regalaron libros no solo para nosotros, sino también para los padres de familia.

Entonces yo creo que para el alumno no es el castigo solamente, sino que le estás dando también herramientas para realizarlo”, (entrevista semiestructurada, OPTS-5, marzo 2023).

### **5.5.5 Alumnado: Inclusión en el aula**

La inclusión social en el aula, a grandes rasgos, se identifica como aceptable, debido a que el alumnado considera que no hay exclusión, que el ambiente en el aula es tal que propicia el aprendizaje para todos. Al respecto una alumna opina que no ha visto ningún acto de exclusión a nivel de grupo, “(...) yo trato de socializar con todos y hasta el momento no he visto nada”, (entrevista semiestructurada, Alumna-12, abril 2023). También comenta que ella es incluida en el grupo. Así mismo, respecto al profesorado, todos son personas con pensamientos inclusivos “(...) todos los maestros nos tratan igual que a todos”, (entrevista semiestructurada, Alumna-12, abril 2023).

El alumnado expresa que están a favor de las acciones que se llevan a cabo para favorecer la inclusión de todos, ya que son empáticos con los nuevos integrantes de grupo. Respecto a la inclusión una alumna refiere que no ha sido discriminada por ninguno de sus compañeros, así mismo tampoco nadie la ha discriminado. Al respecto opina “Pues diría que todos son iguales a su manera, no por una discapacidad o algo diferente que tengan eres diferente a los demás, todos tenemos las mismas capacidades mentales, tal vez no físicas, pero si mentales y en aprovechamiento académico”, (entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023).

En este mismo sentido, respecto a uno de sus compañeros de grupo que tiene una prótesis en su extremidad inferior derecha, opina que “Solamente lo veo igual, pero con diferente aprovechamiento físico, solamente es diferente físicamente, pero es igual a nosotros”,

(entrevista semiestructurada, Alumna-03, marzo 2023). Respecto al alumno con diversidad funcional en su extremidad inferior derecha, un alumno opina que “(...) nosotros lo tratamos de incluir, nosotros estamos jugando y le decimos vente, nunca hemos tenido ningún problema, de hecho, la semana pasada estuvimos jugando con él y tuvo un problema con su prótesis, lo ayudamos creo que nadie ha tenido ningún inconveniente con él (...)”, (entrevista semiestructurada, Alumno-07, marzo 2023). Al respecto, el alumno con diversidad funcional se refiere a sus compañeros de grupo y comenta “me siento bien, si me llevo bien con todos, pero digamos que como al inicio no inicie bien teniendo un grupo, de vez en cuando me siento solo”, (entrevista semiestructurada, Alumno-08, marzo). Además, comenta que, si le gusta socializar con todo el grupo, sin embargo, él ve un inconveniente y así lo refiere “si me gusta, pero en este punto muchos ya tienen sus grupos, platican de cosas que no sé o de sucesos donde yo no estuve”, (entrevista semiestructurada, Alumno-08, marzo). También agrega que la diversidad funcional que ahora presenta, no es ningún impedimento para socializar con sus compañeros “no me impide porque obviamente yo soy el que decide si socializo o no, pero como no tuve un buen inicio de socialización desde la primaria, digamos que soy desconfiado, las amistades no me duran un mes”, (entrevista semiestructurada, Alumno-08, marzo).

Finalmente, los alumnos opinan que para poner en práctica actos inclusivos, es importante que debamos conocer a las personas para opinar de ellas. Otros opinan que reciben buen trato del profesorado, del personal directivo y personal administrativo. Incluso hay profesores que los tratan cariñosamente, como el caso de la profesora de la materia de apreciación artística, “La maestra de apreciación artística, es más linda con todos o la mayoría”, (entrevista semiestructurada, Alumna-21, mayo 2023), así mismo, también reciben buen trato del

profesor de Tecnología e innovación. Respecto a la inclusión, una alumna opina “que todo un grupo de personas participan se llevan bien, opino que debe de existir en cada aula, salón, grupo que hay en la prepa para que todo grupo se lleve bien”, (entrevista semiestructurada, Alumna-13, abril). En este sentido, en la observación al profesorado y alumnado en una sesión de clases, se aprecia que todo el alumnado trabaja en armonía. El alumno con prótesis en la extremidad inferior se levanta de su lugar a caminar, a su paso abraza a un alumno y continua su recorrido por un promedio de 5 minutos y regresa a su lugar, (diario de campo, DCPROF-2, 23-febrero-2023).

De manera general, la inclusión en el aula se manifiesta por la mayoría del alumnado, siendo empáticos con compañeros de nuevo ingreso, por ejemplo. Otros consideran que es mejor que el alumnado se dé la oportunidad de conocer a compañeros del grupo, para propiciar la inclusión grupal. Es el caso que durante la pandemia del Covid-19 se reunían para socializar fuera del horario de clases.

#### **5.5.6 Alumnado: Sentimientos de exclusión en el aula**

La exclusión tiene que ver con la aceptación o rechazo de compañeros alumnos y alumnas del grupo, del profesorado y demás agentes involucrados en el proceso educativo en un contexto inclusivo. Al respecto, un alumnado emite su opinión “(...) no me gustaría que me discriminarán, yo no lo haría, no me gustaría verlo”, (entrevista semiestructurada, Alumna-11, abril 2023). Además, agrega que prefiere incluir a la gente en las actividades dentro del aula. Así mismo, se identifica a alumnos que no se pueden integrar al grupo, por diversas razones, los intentos por buscar incluirse no son suficientes, así lo expresan “, me siento como un alumno pasivo”, (entrevista semiestructurada, Alumno-01, febrero 2023). En otros casos,

no hay participación del alumnado por la inseguridad que se tiene de si mismo, al respecto una alumna comenta “Yo por lo general casi no hablo, que soy muy introvertida y no me gusta hablar mucho, pero cuando se trata de trabajar en equipo generalmente soy más extrovertida”, (entrevista semiestructurada, Alumna-22, marzo 2023). En otros casos sienten la exclusión de parte del resto del grupo, “(...), no me siento muy integrado tampoco al grupo porque como no soy de... Bueno, no es mi grupo base, solo estoy recursando asignaturas. Pues yo creo que igual eso tiene que ver”, (Entrevista semiestructurada, Alumno-01, febrero 2023). Respecto la percepción de la exclusión en el grupo, el alumnado responde “la percibo y la vivo”, (entrevista semiestructurada, Alumna-22, marzo 2023).

Respecto a la exclusión desde la propia percepción de alumnos y alumnas, una alumna se refiere a su compañera de grupo, de la siguiente manera, “Una compañera, es que a ella la critican por su forma de ser, pero ella igual se cree superior a los demás y quiere sentir que todos quieren atención de ella”, Alumna-04, marzo 2023). Otros alumnos, también perciben la exclusión de sus compañeros y lo expresan así “(...), la semana pasada estuvimos jugando con él y tuvo un problema con su prótesis, lo ayudamos creo que nadie ha tenido ningún inconveniente con él, luego siento que él se excluye mucho de nosotros y pues ahí ni como decirle.”, (Entrevista semiestructurada, Alumno-07, marzo 2023). En referencia al mismo alumno, una alumna comenta un acto de discriminación hacia un alumno con prótesis de la siguiente manera:

(...) en alguna ocasión a mi compañero que tiene prótesis, el profe de la materia de *La matemática del cambio*, lo hizo sentir menos, (...), cuando todos mis compañeros se amontonaron ahí. El profesor tiene una buena relación o preferencia, pero tiene una

buena relación con unos compañeros en específico, y el profe si los deja tener ahí, y a él no, cuando quiso ir por su examen y le dijo “ey tú vete para allá”, así le dijo y lo excluyó (...)", (entrevista semiestructurada, Alumna-05, marzo 2023).

Respecto al alumno con prótesis, este refiere que la situación de diversidad funcional que presenta, no le impide crear relaciones de amistad con sus compañeros de grupo, sin embargo, cuando hace amistades, el tiempo de esa relación, es muy corto, en ese sentido refiere lo siguiente:

Pues por de vez en cuando algunas personas querían ser mis amigas o amigos, pues si les interesaba, pero llegaba un punto donde les aburría, y había otras personas que fingían ser mis amigos, cuando yo no estaba se burlaban de mí, cuando escuche eso me aleje", (entrevista semiestructurada, Alumno-08, marzo).

Respecto a este mismo caso un alumno comenta “Tal vez a lo mismo de que hablamos de pandemia, yo creo que el hecho de que el haya estado tanto tiempo en su casa y no salir a lo mejor también le afectó”, (entrevista semiestructurada, Alumno-07, marzo 2023).

En resumen, se advierte que el ambiente a nivel de grupo es poco favorable para el trabajo del día día. El alumnado externa aspectos que no aportan valor al trabajo colaborativo en el aula. Así mismo, se presentan inconvenientes relacionados al mobiliario de trabajo, el cual no es propicio para alumnado que no es diestro. Otros alumnos mencionan que los profesores de física e inglés no propician ambiente para el trabajo en el aula, provocan un sentimiento de estrés. En otros casos, las propias experiencias vividas en periodos escolares anteriores, no socializar ahora, puede ser el caso de bullying vividos en la primaria y en el bachillerato.

Finalmente, a nivel de grupo un alumno expresa que experimenta discriminación verbal y física en el grupo. De este caso, hay alumnos que son testigos de tal discriminación verbal ocasional hacia un alumno con diversidad funcional en la extremidad inferior izquierda. El alumno con diversidad funcional cree que el grupo lo acepta, pero cuando trata de integrarse, es rechazado. También mencionan que el nuevo mobiliario no es propicio para el trabajo colaborativo. Las experiencias vividas en la educación de nivel primaria, como el bullying no les permiten socializar, sin embargo, no representa ser obstáculo para intentar incorporarse al grupo, aun cuando se cree que el grupo no está muy integrado. El estrés forma parte de las experiencias de vida en clases.

#### **5.5.7 Alumnado: Metas/expectativas del alumnado**

De acuerdo a Schmalenbach (2018), sostiene que la conciencia y la reflexión del proceso que siguen los trabajos cuando se realizan en grupo, hay un momento en que los grupos reflexionan acerca de lo que hacen sobre su trabajo, cómo es que están alcanzando sus metas, y sobre todo cuáles de sus conductas les están ayudando a mejorar, y cuáles son las que deberían cambiar.

Con este preámbulo, a continuación, se describe lo que se ha encontrado respecto a las perspectivas de desarrollo académico, personal y profesional del alumnado.

En este sentido, algunos alumnos expresan su sentir para concluir satisfactoriamente las materias, otros, en su gran mayoría expresa que deben mejorar sus promedios de las notas para aspirar a iniciar una carrera profesional. Se observa diversidad en las aspiraciones profesionales, se destacan las siguientes carreras.

- Estudiar artes, actuación, danza y modelar.
- Estudiar carrera profesional.
- Estudiar ingeniería civil.
- Estudiar para piloto aviador.

Lo que resalta en las aspiraciones de alumnado de un promedio de 17 años, es la intención de terminar una carrera de ciencias políticas, y aspirar a un cargo político, así lo expresa una alumna, “más que nada yo quiero estudiar ciencias políticas y creo que mi motivación es solamente inspirar a personas, yo soy muy soñadora y entonces yo si me veo en un cargo público, ser gobernadora o ser presidenta yo si me visualizo y creo que lo voy a lograr no creo, lo voy a lograr, mi motivación es la familia”, (entrevista semiestructurada, Alumna-24, mayo 2023). De la misma manera, otra alumna tiene la intención de montar su propia empresa, así lo expresa “quiero crear como mi micro empresa yo misma”, (entrevista semiestructurada, Alumna-05, marzo 2023).

Finalmente, las metas y expectativas del alumnado se centran en mejorar su desempeño académico, en tanto, otra parte del alumnado manifiesta que quiere terminar una carrera profesional, asumir cargos políticos y establecer su propia empresa.

## **Conclusiones**

Estamos en el proceso de cierre de la escritura de los resultados que esta investigación ha traído, como producto de las aspiraciones enunciadas en las cuestiones de investigación y en los objetivos previamente definidos. Este *Capítulo V de Resultados y discusión*, ha permitido conocer a través de las voces de los implicados, cómo ha sido el proceso de inclusión de

alumnado de nivel de estudios de bachillerato, cuyas características corresponden a la diversidad funcional, derivadas de las necesidades educativas especiales.

Los resultados se describieron iniciando con el equipo directivo, profesorado y otros profesionales que colaboran en el proceso inclusivo. Entre ellos se destacan a los trabajadores sociales, orientadores educativos y los tutores, y, por último, el alumnado.

En relación al *equipo directivo*, se ha encontrado que todos hacen un gran esfuerzo por mantener altos estándares de calidad en los servicios que se prestan para el alumnado. Así mismo, también trabajan para mejorar las condiciones de las instalaciones y promueven la contratación de los recursos humanos necesarios en la planificación de las tareas académicas para atender las demandas del profesorado, alumnado y del centro en general.

El *equipo directivo* trabaja para brindar una experiencia educativa excepcional a su alumnado, a través del equipo del profesorado y los demás agentes educativos, al tiempo que busca fomentar un ambiente colaborativo entre los diversos agentes involucrados que colaboran en el proceso educativo.

Sin embargo, se identifican debilidades en el profesorado relacionadas a la formación docente recibida. Lo cual no favorece el desarrollo integral del alumnado en un contexto inclusivo.

En relación al *profesorado*, denotan gran interés en dar la mejor atención académica al alumnado. Se identifica como mediador para potenciar sus capacidades y otorgarle a su alumnado las mismas oportunidades con equidad y justicia. El trabajo realizado por el profesorado, se ve reforzado por los diversos agentes encargados de la orientación y

seguimiento del alumnado, en aras de mejorar su desarrollo integral, lo cual de acuerdo a González-Benito (2018) es parte de los derechos del alumnado.

Durante la realización de la actividad de la enseñanza de parte del profesorado, se observa en las sesiones de clase que hay alumnado con características de hiperactividad, generalmente se levantan de sus lugares y hablan con sus compañeros. Ante esta situación, el profesorado interviene para mantener el control de la clase.

Respecto a la tutorización como actividad adicional que el profesorado debe llevar a cabo, se observa que el profesorado la lleva a cabo de manera grupal. Es el caso de la reposición de una clase no dada al alumnado, debido a la ausencia del profesor por cuestiones de salud de su familia. Al respecto la profesora tutora del grupo acuerda con el alumnado las condiciones para la reposición de la clase. En otro caso, se observa cómo la profesora lleva a cabo una reunión con padres de familia para la entrega de boletas de calificaciones del alumnado.

Respecto al trabajo colaborativo, es una estrategia que la mayoría del profesorado ha puesto en práctica, en este caso, las notas de campo dan evidencia de la aplicación de un examen en equipos conformados por dos integrantes. Estas dinámicas de trabajo grupal, tienen beneficios, entre ellos se encuentra la comunicación inmediata entre integrantes de equipo. Sin embargo, el mobiliario juega un papel muy importante en la dinámica de actividades grupales. En este caso, durante la observación al profesorado y alumnado, se experimentó el cambio de mobiliario, el cual en un inicio favoreció el trabajo colaborativo, no así el nuevo mobiliario. En este mismo sentido, el diario de campo revela la manera de interrelacionarse en el interior del aula, es el caso del alumno con prótesis en la extremidad inferior que de

manera frecuente se le ve se sienta solo en una mesa de trabajo, aun cuando en el mobiliario caben dos alumnos.

En relación a los agentes educativos que participan en el proceso educativo para coadyuvar a la impartición de educación de calidad al alumnado, se dispone en el centro de los trabajadores *sociales*, los cuales colaboran para mejorar las condiciones académicas del alumnado en cuanto al rendimiento, para lo cual trabajan de manera colaborativa con el propio alumno, las familias y el profesorado. Su principal función se basa en ayudar al alumnado para evitar los inconvenientes de fracaso escolar. Así mismo, participan de manera directa con el profesorado y otros agentes educativos, para informarles acerca de las condiciones del alumnado con diversidad funcional. Se pretende que el profesorado esté informado y preparado para atender cualquier eventualidad presentada durante la sesión de clases.

Finalmente, se encargan de mantener informado al profesorado acerca de la disciplina del alumnado y de sus condiciones de salud. El profesorado es informado de cualquier eventualidad que presenta el alumnado, con la finalidad de proporcionar la atención y seguimiento que los casos ameriten.

Los *orientadores educativos* tienen la misión de ayudar al alumnado a tomar mejores decisiones acerca del futuro profesional que desean seguir. Coadyuvan en el desarrollo de su madurez, lo cual se considera una tarea indispensable, ya que representa un incentivo para el desarrollo de su personalidad, mejoras en la madurez, así como en la toma de decisiones de manera razonable. También el alumnado mejora en sus relaciones interpersonales y/o de socialización para adaptarse a los cambios que exija su propio desarrollo académico. Por lo

tanto, la *orientación educativa*, en este caso, es una forma de abordar las diversas situaciones personales y sociales del alumnado, para que, a través de diversas herramientas, como los tests, por ejemplo, el alumnado pueda identificar sus aspiraciones profesionales. Esta tarea es apoyada por los profesores tutores en coordinación con los orientadores educativos.

Para desarrollar su labor, el *orientador educativo* requiere de la participación de otros agentes educativos. Es el caso del equipo directivo, del profesorado, padres de familia, entre otros. Por esto, los resultados de un trabajo eficaz pueden mejorar el desarrollo de las habilidades del alumnado para atender de la mejor manera los problemas personales y sociales.

Por consiguiente, la tarea de orientación se convierte en una parte muy importante del proceso educativo, para seguir al alumnado a lo largo de su desarrollo académico, observando de cerca su desempeño y coadyuvar al logro de su éxito escolar, previo al ingreso a la educación superior profesional.

Se considera que los *tutores* representan al agente educativo involucrado en el proceso educativo, que influye positivamente en el acompañamiento del alumnado. Así mismo, en la realización de las tareas necesarias que promuevan su desarrollo académico satisfactoriamente. En esta gran labor, el profesorado también participa en las tutorizaciones al alumnado, y se convierte en el tutor de un grupo al cual orienta académicamente durante un semestre. Una de las actividades preponderantes que lleva a cabo, es la entrega de boletas de calificaciones a padres de familia. Así mismo, participa de manera activa en la atención a los padres de familia, generalmente en situaciones relacionadas al desempeño académico. Sin embargo, esta labor requiere de la participación de otros agentes educativos, es el caso

de *trabajo social* y de *orientación educativa*, con la finalidad de mantener e implementar la tarea de la tutorización con éxito y, en consecuencia, promover el desarrollo integral del alumnado de la manera más conveniente.

Finalmente, en cuanto al *alumnado*, presenta comportamientos diversos en sus formas de proceder, con respecto a sus compañeros de grupo. En sus experiencias refieren positivamente sus intenciones para realizar trabajos colaborativos. Al respecto, durante las sesiones de observación en el aula, puede verse que la profesora realiza actividades colaborativas como parte de las estrategias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. Una de las ventajas de la observación es mirar de manera directa el desarrollo de los agentes implicados en el proceso educativo. En este caso, se puede apreciar que todo el alumnado trabaja en calma. Salvo el caso de un alumno con prótesis en la extremidad inferior, el cual se levanta para dar un recorrido en el interior del aula. En su recorrido visita a algún compañero de clase, luego regresa a su lugar, al parecer esta es una rutina que debe hacer con frecuencia, de un promedio de 5 minutos.

Algunos tienen gusto por liderar los trabajos grupales, a otros no les gusta este rol, debido a temores por la falta de participación del resto de integrantes del equipo. Otros prefieren no trabajar en equipo, lo hacen de manera individual, debido a la seguridad que representa el resultado final. En relación a las acciones inclusivas en el grupo, refieren estar de acuerdo en llevarlas a cabo, sin embargo, algunos alumnos y alumnas manifiestan lo contrario, lo cual dificulta tomar partido entre una forma de pensamiento y otra.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

En este apartado final, pretendo dar un recorrido apoyado en los objetivos de la investigación previamente definidos. A su vez, dichos objetivos emergen de las cuestiones de investigación, a las cuales subyacen el *marco conceptual* y *el estado de la cuestión*, respectivamente. Como base para escribir este cierre, también, se parte de los apartados que conforman esta tesis, a decir, del *Capítulo III del Marco metodológico* que ha orientado acerca de cómo ha se ha desarrollado esta investigación, dejando claro que el método etnográfico representa para esta tesis un eje sustantivo propicio, para darle la relevancia que merecen las voces de los participantes.

Por su parte, el *Capítulo IV de la Recogida y análisis de la información*, da constancia de quiénes han sido los participantes, los roles que han jugado y el conocimiento de sus experiencias que han dado un gran valor y aporte a esta investigación. El hecho de haber recogido, organizado y analizado toda la información ha sido, de una parte, una gran experiencia para el investigador, y, de otra parte, para la propia investigación. Ya que, representa la materia prima que se procesa y materializa en resultados intangibles, pero a su vez que cobran vida con el apoyo del método etnográfico.

Respecto a los resultados, definidos como los hallazgos del trabajo realizado por los agentes diversos que participan en esta investigación, se consideran como el producto final que da muestra del cumplimiento de los objetivos, indistintamente de cuál sea su contenido. Lo que, si es un hecho, es el conocimiento que aportan a esta investigación, y a la apertura de futuras investigaciones.

### ***El equipo directivo y los ambientes para el aprendizaje inclusivo***

Con relación al primer objetivo que se enfoca en *conocer cuáles son las prácticas y discursos que hace el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.*

En relación a los resultados obtenidos, se concluye que el equipo directivo juega un rol clave en la *provisión de los recursos humanos* necesarios para el centro. Siguiendo a los procesos administrativos institucionales definidos para tal fin.

Así mismo, previo el inicio del semestre, a través del liderazgo del director y su equipo de trabajo, mediante la toma de decisiones, la responsabilidad y el compromiso, realizan los trabajos de la planificación estratégica, organización y evaluación de los medios establecidos para el logro de los objetivos del centro. Todo ello en coordinación con la actividad activa y participativa del profesorado en el aula. Lo cual conlleva que el proceso educativo transcurra conforme la planificación lo determine. Entre esas tareas de carácter estratégico se encuentra la gestión de tareas académicas, como el caso de la selección de los tutores que guiarán durante el semestre vigente al alumnado, de tal manera, que su desarrollo académico siga su curso interrumpido y así tener éxito al término del semestre. Entre estas tareas, de una parte, se encuentra el tratamiento que merece la movilidad del alumnado y del profesorado, en las diversas áreas que conforman el centro, es el caso de la biblioteca, los laboratorios, las áreas

de servicios estudiantiles, la sala de medios audiovisuales, los accesos a las áreas deportivas, los accesos a la planta alta de los edificios. Y, de otra parte, desarrollando los proyectos financieros que permitirán mejorar las instalaciones para una mejor movilidad del alumnado y el resto de las personas con necesidades específicas respecto de la diversidad funcional que presenten.

El profesorado es formado de manera permanente en las áreas de pedagogía, metodología de la investigación, idioma inglés, tecnologías de la información y la comunicación y actualización disciplinar. Sin embargo, en sus contenidos, no existe evidencia de cómo atender la diversidad del alumnado. En este sentido, se precisa llevar a cabo la formación en necesidades específicas, como refiere el profesorado. A este respecto, un agente que forma parte del equipo directivo menciona que el profesorado no está preparado para atender las necesidades del alumnado con discapacidad.

### **El profesorado: Promotor de climas afectivos**

El segundo objetivo, se aborda desde las tareas que el profesorado lleva a cabo en y desde el aula, en favor de la educación para todos en un entorno inclusivo. En este sentido, el objetivo que esclarece su participación, se enfoca en *conocer qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado*.

- ✓ El rol del profesorado representa una parte fundamental en el proceso educativo, son agentes dinámicos y trabajadores, que generan climas afectivos idóneos para el aprendizaje, pero también hay aquellos cuyos esfuerzos no alcanzan a lograr este cometido. También realizan ajustes a las prácticas pedagógicas, diversifican estrategias en respuesta a la diversidad funcional del alumnado y, buscan alternativas para diseñar actividades en ambientes reales, todo ello con la finalidad de participar en la formación de alumnos exitosos. También son tutores, asesores y en ocasiones

hasta psicólogos. Viven de cerca el fracaso escolar del alumnado, algunos les tienden la mano, y otros pasan al siguiente tema. Lidian en el aula con alumnos hiperactivos, algunos deben salir del aula, mientras que otros duermen sobre el mesabanco, aun cuando este no sea el adecuado para el trabajo colaborativo.

- ✓ El profesorado denota interés hacia su alumnado, promoviendo la confianza y la motivación para realizar tareas complejas, como una forma de incluir en el trabajo a varias personas en la solución de algún tema específico. También entiende los casos que su alumnado le expone, y se abre al diálogo generando climas de respeto entre profesor-alumno-profesor y alumno-alumno. Además, es empático, se interesa en ayudar al alumnado, pero también es firme cuando de propiciar valores se trata.
- ✓ El trabajo que realiza el profesorado no sería posible sin la formación continua que requiere para potenciar las capacidades del alumnado. Su profesión demanda de capacitación permanente en temas de interés acordes a la realidad actual. En consecuencia, su labor podría ir más allá de las tareas de rutina del día día, sin embargo, la falta de formación es fiel compañera de la conservación de las tradicionales enseñanzas pedagógicas. No basta con formación en pedagogía, debido a que las necesidades actuales de formación del alumnado, deben ir acorde a las necesidades de formación pertinentes a las necesidades sociales actuales. En este sentido, capacitarlos en pedagogías inclusivas, es una necesidad. La educación para todos reclama participación urgente de todos los agentes involucrados en el proceso educativo. Sin embargo, el profesorado hace su mayor esfuerzo, al atender las necesidades de aprendizaje específico del alumnado, en un entorno inclusivo, haciendo uso de sus propios recursos pedagógicos que, con base en la necesidad que

se les presenta, investigan y luego lo ponen en práctica. Lo cual es digno de reconocerse.

- ✓ Para trabajar por la diversidad de su alumnado, el profesorado trata a todos por igual, con equidad e igualdad de condiciones y respetando sus derechos. El profesorado se asume como promotor del respeto a la orientación sexual, como una forma de apoyo a la diversidad funcional, presentada en cualquiera de sus formas, por ejemplo, la que se manifiesta en el aula, es la diversidad funcional motora. La diversidad funcional es apoyada por el profesorado, fomentando en el alumnado el respeto y aprecio por quien la presenta, por lo tanto, el alumnado con diversidad funcional, es bien recibido en el grupo. El profesorado resalta su compromiso en el cumplimiento de actividades con atributos de calidad, en cuanto a contenido y forma. En este sentido, hay otros profesores que buscan oportunidades de mejorar la calidad de la educación que imparten, basados en evaluaciones que determinan los conocimientos del alumnado, y con base en ello, utilizan estrategias para mejorar su rendimiento académico. También existe quienes utilizan las evaluaciones para medir el grado de aprendizaje, pero con tendencia a la reprobación. Con relación a ello, hacen falta recursos para la formación específica en inclusión, que fortalezca las capacidades del alumnado, y mejore sus debilidades; y que ayude a reducir los índices de fracaso escolar, considerado este último una forma de exclusión.
- ✓ La participación de las familias representa una necesidad en el proceso educativo, sin embargo, pareciera ser responsabilidad del tutor únicamente. Debido a que el profesorado no promueve la participación de las familias en el proceso educativo.

El trabajo bien hecho, es un trabajo que ha resultado de la participación de un grupo de personas interesadas en un fin común, en este caso, el éxito académico, no solo es del alumnado, sino también de todos los agentes que colaboran en el centro.

### **Otros agentes educativos en relación con la educación continua**

#### ***Los trabajadores sociales***

En relación a los trabajadores sociales, de manera constante se coordinan con el profesorado para llevar a cabo actividades en beneficio del desarrollo académico del alumnado, generalmente, las participaciones están relacionadas con el fracaso escolar. Así mismo, las intervenciones de ambos agentes educativos, tienen la finalidad de trabajar para mejorar las condiciones del alumnado con diversidad funcional en las sesiones de clases, y en general durante su permanencia en el centro.

Se concluye que la intervención de ambos agentes educativos es de suma importancia, debido al valor que generan sus aportaciones el desarrollo académico del alumnado, de una parte, mejora el rendimiento académico del alumnado y, de otra parte, mejora la tasa de eficiencia terminal.

#### ***Orientadores educativos***

Los orientadores educativos tienen la finalidad de ayudar a fomentar el desarrollo de la personalidad del alumnado. De manera tal que el acompañamiento proporcionado, le redundará en beneficios en el desarrollo de su madurez mental.

En este sentido, las intervenciones que tienen los orientadores educativos en el proceso educativo, propician en el alumnado, seguridad, mejora en su autoestima, entre otros beneficios, que favorecen en su desarrollo integral.

Por lo tanto, el acompañamiento del alumnado en el proceso educativo, se considera una tarea fundamental, que le corresponde llevar a cabo al orientador educativo, en coordinación con la participación activa del profesorado en un rol más de profesor tutor. En este sentido, las actividades socioemocionales en las que el profesor tutor colabora, están diseñadas para que el alumnado fortalezca sus relaciones interpersonales entre sus propios compañeros, y en otras instancias en las que tenga que interactuar. En ocasiones también se benefician los padres de familia, cuando acuden a reuniones en las que es necesario su participación y tomar acuerdos para mejorar aspectos de la conducta del alumnado.

### ***Tutor***

El tutor es el agente educativo involucrado en el proceso educativo, cuyas tareas van orientadas a colaborar con el profesorado, en beneficio del desempeño del alumnado. El seguimiento del alumnado a lo largo de un semestre culmina satisfactoriamente cuando el alumnado que ha sido tutorizado, tiene éxito académico. En conclusión, si el tutor y el profesorado responden satisfactoriamente a todas las demandas de ayuda del alumnado, conforme a la planificación inicial del semestre, se habrá completado exitosamente la tarea. Para finalizar, ha quedado de manifiesto cual ha sido el papel desempeñado por cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo. Como se habrá notado, su participación es precisa en las tareas que les corresponda desempeñar. Con esta precisión es evidente que el alumnado tiene toda una ayuda de profesionales que le ayudan para lograr una estancia satisfactoria en el centro. Si bien es cierto, falta más involucramiento de la familia, lo cual supondría mejorar las condiciones académicas de sus hijos, e impactaría positivamente en las tasas de egreso, mayor rendimiento académico y menores tasas de fracaso escolar.

### **El alumnado: Considerado el centro del aprendizaje**

Corresponde abordar el tercer y último objetivo, que se enfoca en *conocer cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula.*

El alumnado, considerado como el centro de atención del proceso educativo, y considerándolo también como un agente importante, es también promotor de grandes experiencias junto con el profesorado. En este sentido, a continuación, se describen las conclusiones a las que se ha llega, derivado de su participación en esta investigación.

- ✓ Se concluye que, en relación al trabajo colaborativo, la mayoría del alumnado prefiere realizar actividades grupales. En este sentido, hay variedad de preferencias en los roles que adoptan, por ejemplo, les gusta liderar el trabajo, a otros les gusta organizar las tareas grupales, algunos prefieren recopilar las aportaciones de todos, debido a que saben que con su participación los resultados son satisfactorios y sin fallas. Sin embargo, también se tienen a quienes no les gusta trabajar en equipo. Prefieren realizar las tareas de manera individual, entre sus principales razones destaca la escasa confianza depositada en sus compañeros. Las experiencias desfavorables son los principales motivos para evitar los trabajos grupales.
- ✓ En sus experiencias en relación, de una parte, con las asignaturas y, de otra parte, el profesorado que imparte esas asignaturas, el alumnado se ve beneficiado con los apoyos en diversas formas, entre las más recurrentes, destaca, la mejora en las notas y, cuando hay necesidad de repetir la prueba. En este tipo de ayudas se suman otras que aportan conocimientos relacionados con los aspectos culturales y deportivos, entre otros. Algunos alumnos están a favor de asistir a dichos eventos, porque aprenden, pero otros es mejor estar dentro del aula de clases. A estas diferencias de

pensamiento se pueden atribuir los distintos puntos de vista en torno a la inclusión y/o exclusión practicada en el grupo.

- ✓ Entre los criterios que han ido definiendo a lo largo de su trayectoria académica, se identifican a compañeros alumnos y alumnas con mayor y/o menor compromiso, y así lo externan, el caso más sobresaliente, es en relación al alumnado con diversidad funcional, el cual es identificado como el más comprometido en las responsabilidades académicas.
- ✓ Con relación a la puesta en práctica de la inclusión en el aula, se destaca que es poco el alumnado que la pone en práctica. Las formas en que se manifiesta, es mediante las ayudas entre los mismos alumnos. También hacia el alumnado hay ayudas provenientes de algunos profesores, los cuales también les proveen buen trato. Como puede verse, las acciones inclusivas son propiciadas por ambos agentes involucrados en el proceso educativo, profesorado y alumnado. A su vez, el alumnado, sabe también reconocer las necesidades de sus compañeros con diversidad funcional. Sin embargo, a través de los comentarios del alumnado, se identifica que se practica la exclusión en el grupo, hay alumnos que no logran integrarse al grupo, y a su vez existen otros que viven la exclusión.
- ✓ Ambas posturas son respetables, cada quien aporta desde sus aprendizajes, experiencias y trayectorias académicas, lo que a su parecer y a sus limitaciones y potencialidades, les permiten.
- ✓ El alumnado es diverso, ha tenido distintas experiencias, por lo mismo tiene enfoques diversos de opinar, de ver y hacer, lo cual habla de la diversidad en el aula. Así mismo, dicen lo que ven y sienten, y en ese sentido, se dio la apertura y la confianza para externar cómo es el trato que reciben del profesorado. Algunos alumnos hacen

comentarios positivos de sus profesores, ya que, hay calidez en el trato que reciben, es el caso de la profesora apreciación artística y del profesor del área de tecnologías. Pero, en otros casos sucede lo contrario, el ambiente generado dista de ser incluyente, por ejemplo, el estrés es parte en las sesiones de clases.

En base a los resultados obtenidos, se puede concluir que el *equipo directivo* desempeña un papel fundamental en la provisión de los recursos humanos y materiales necesarios para el centro. En las decisiones para mejorar el centro, se destaca la planificación estratégica para su óptimo funcionamiento, donde la formación del profesorado es esencial. Esta formación puede ser vista de dos maneras, i) la proporcionada por la universidad relacionada a la pedagogía y, ii) la formación necesaria para la atención a la diversidad del alumnado, la cual no ha sido identificada como una necesidad que debe ser cubierta en atención a las necesidades sociales actuales en educación inclusiva.

El *profesorado* desempeña un papel crucial en el desarrollo educativo, creando ambientes emocionalmente positivos, ajustando métodos de enseñanza, implementando diversas estrategias y explorando opciones para diseñar actividades en entornos reales. Así mismo, se interesa en el alumnado, promoviendo confianza y motivación para tareas complejas e incluyendo al alumnado en los trabajos colaborativos. También propicia la equidad, la igualdad y el respeto a los derechos del alumnado. De igual manera, desarrolla las capacidades y potencia sus habilidades, contribuyendo a disminuir los índices de fracaso escolar, considerando este como una forma de exclusión. Sin embargo, no se identifica la importancia de la participación de las familias en el proceso educativo. Esta tarea la lleva a cabo el profesor tutor únicamente para efectos de informar el resultado del desempeño académico del alumnado.

El trabajo de los *trabajadores sociales*, es muy importante, debido a que se coordina con el profesorado para garantizar el bienestar y el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos como el fracaso escolar. Este trabajo se desarrolla en completa armonía con los orientadores educativos, el profesorado, el profesor tutor y el equipo directivo. Una de las tareas relevantes es la coordinación de la ejecución de las actividades socioemocionales en las que el profesor tutor colabora, las cuales están diseñadas para fortalecer las relaciones interpersonales del alumnado entre sus compañeros y en otras instancias de interacción. En ocasiones, los padres de familia también se benefician al participar en reuniones para mejorar aspectos de la conducta del alumnado.

Por su parte, el *tutor* es un agente educativo clave que colabora con el profesorado para mejorar el desempeño académico del alumnado. Una de sus tareas clave, es el seguimiento continuo del alumnado durante el semestre para lograr el éxito académico. En este sentido, el tutor como el profesorado responden de manera efectiva a las necesidades de los alumnos, siguiendo la planificación establecida al inicio del semestre, llevando exitosamente la tarea de la tutoría como eje fundamental en el acompañamiento del alumnado.

El *alumnado* considerado como el agente más importante en el proceso educativo, ha tenido en esta investigación, justamente esa relevancia que lo caracteriza como el eje central del proceso educativo. En este sentido, durante el desarrollo de la investigación, se le ha visto cómo se desarrolla cuando de trabajo colaborativo se trata. Por lo tanto, se concluye que la mayoría del alumnado prefiere actividades grupales, con variedad de roles como líderes, organizadores o recopiladores de las aportaciones del resto de los integrantes del equipo. Algunos saben que su participación mejora los resultados, y a la vez son conscientes de

propiciar resultados no satisfactorios. Así mismo, hay quienes prefieren trabajar individualmente debido a la escasa confianza en sus compañeros, principalmente por experiencias desfavorables en el pasado. A lo largo del desarrollo de la investigación, se ha observado que los alumnos y alumnas muestran diferentes niveles de compromiso. Se destaca que los estudiantes con diversidad funcional son identificados como los más comprometidos en las responsabilidades académicas.

En relación a la puesta en marcha de la inclusión y de la exclusión, se destaca que, respecto a esta última, no se ha observado que sea practicada en el aula. Sin embargo, algunos alumnos y alumnas la han visto y la han experimentado, proveniente de propios compañeros alumnos como de algún profesor, en relación al alumno con prótesis en la extremidad inferior. Así mismo, hay alumnos que no logran integrarse al grupo.

Por su parte, la práctica de la inclusión, ha sido manifestada a través de la ayuda mutua entre los alumnos y también a través de la ayuda de la mayoría de los profesores que tratan bien al alumnado. Tanto el profesorado como el alumnado son agentes que promueven acciones inclusivas en el proceso educativo. Además, el alumnado es capaz de reconocer las necesidades de sus compañeros con diversidad funcional. En cuanto a la implementación de la inclusión en el aula, se observa que hay poco alumnado que la lleva a cabo. Las formas en que se manifiesta incluyen la ayuda mutua entre los alumnos y el trato positivo por parte de algunos profesores. Tanto el profesorado como el alumnado son agentes clave en promover acciones inclusivas en el proceso educativo. Además, el alumnado es capaz de reconocer las necesidades de sus compañeros con diversidad funcional. Algunos alumnos tienen

comentarios positivos sobre sus profesores, mencionando la calidez en el trato, especialmente en el caso de la profesora de apreciación artística y el profesor de tecnologías. Sin embargo, también se menciona que en otros casos el ambiente no es inclusivo, ya que se experimentan emociones no propicias para el aprendizaje.

Finalmente, el alumnado se ha trazado diversas metas como parte de su progreso individual. En este sentido, tienen preferencias por trazar metas relativas a la mejora de sus calificaciones del semestre que cursan. Así mismo, también hay alumnado con aspiraciones emprendedoras para montar su propia empresa, en cambio, hay otros que aspiran a ocupar cargos políticos. Con respecto, a la parte investigativa, la implicación como investigador durante el proceso de la recogida de información (observación y entrevistas semiestructuradas), análisis y procesamiento de la información, hasta llegar a la obtención de los resultados, he tenido la oportunidad de ver en el ambiente real cómo ha sido el comportamiento de los agentes involucrados en el proceso general de la investigación. Ver la realidad de cerca, respecto a la forma cómo los profesores imparten una clase, cómo es el comportamiento del alumnado para atender las necesidades de la clase, ser testigo de cómo actúan e interactúan dentro del aula y de cómo se interrelacionan, considero que ha sido una gran experiencia, ha habido un gran aprendizaje, que da lugar para valor el trabajo que realizan y reflexionar acerca de lo que falta por hacer.

Durante las sesiones de clase, se pudo observar al profesorado y alumnado en su ambiente natural, convivir en un mismo lugar y trabajar para un fin común, lo cual ha sido una labor muy gratificante. Pudo notarse que el comportamiento tanto del profesorado y del alumnado, es distinto en cada una de las clases, dicho comportamiento está en función de la dinámica que cada profesor determine para involucrar al alumnado y, también de la disposición de

participar del alumnado. En la mayoría de los casos se pudo observar buen comportamiento del alumnado. Por supuesto, no faltaron, pero de manera poco frecuente, las bromas, los comentarios espontáneos de ambas partes, lo cual dejar ver que el ambiente áulico puede modificarse, adecuarse y hacer más amena la estancia de 2 horas, cuando hay disposición de las dos partes. Se resalta que la disciplina moderada fue un elemento fundamental para conseguir las metas propuestas por parte del profesorado.

A nivel de la recogida de la información mediante las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo, la participación del alumnado ha sido muy abierta, muy natural, el ánimo que presentaron fue fundamental para una participación exitosa. En este mismo sentido, también se pudo apreciar en el profesorado la buena voluntad para colaborar, para externar su sentir respecto a lo que hacen, ven y sienten en su práctica docente en el día día.

Lo mismo puede decirse del equipo directivo, del profesorado y los demás agentes involucrados, como la trabajadora social, la orientadora educativa, el tutor y tutora y la psicóloga.

Todos los agentes involucrados en el proceso tuvieron la disponibilidad para atender las necesidades de la investigación, lo cual deja un gran aprendizaje y reflexión para el investigador y, para la investigación, queda la posibilidad de un seguimiento futuro.

### **Obstáculos y limitaciones**

Es conveniente hacer una revisión al propio trabajo realizado, con la finalidad de identificar los logros obtenidos. Así mismo, merece la pena analizar los comportamientos ocurridos durante el proceso de la investigación, lo cual puede ayudar a la reflexión profunda de lo que se ha hecho, así como de lo que podría hacerse en el futuro.

En lo que se refiere al Marco teórico, ha representado un reto haber superado esta etapa de la tesis. La bibliología requerida para la investigación no es abundante en este nivel educativo de bachillerato. Sin embargo, a pesar del inconveniente, hubo necesidad de recurrir de manera necesaria a consultar en gran diversidad de fuentes digitales de información, de manera exhaustiva, logrando con ello, al final de proceso, reunir la información que cumpliera con los objetivos propuestos. Algunas de las fuentes digitales de la información, consultadas es Educational Resources Information Center (ERIC). EURYDICE Red de información educativa de Europa. Biblioteca Digital de OREALC/UNESCO. Google académico. Irisie de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el aspecto *metodológico*, la pandemia el Cobid-19 ha sido un determinante para el seguimiento de la tesis, el cierre del centro en su totalidad, y por consecuencia la ausencia de todo el personal académico y administrativo y alumnos, propició un atraso en el desarrollo de la tesis, específicamente en lo que respecta al marco conceptual y teórico. Sin embargo, el apoyo permanente de la directora de la tesis ha sido determinante para que el avance continuara su curso.

### ***Aspectos generales***

En el transcurso del procesamiento de la información recogida a través de las entrevistas semiestructuradas, uno de los inconvenientes presentados fue el relacionado a las transcripciones de las entrevistas. El proceso de la transcripción resultó un tanto complejo debido a que las aplicaciones existentes en el mercado, es el caso de Word y Meet de Google, no permitieron una traducción transparente. Los archivos de las grabaciones contenían información que no podía ser transcrita, por ejemplo, los tonos altos y bajos de las voces de los entrevistados y el ruido de las personas al transitar en los espacios donde se llevaron a cabo las entrevistas. Al momento de traducir gran parte del texto transcrito no era legible, por lo que hubo necesidad de leer cada traducción y modificar manualmente hasta completar cada archivo de cada uno de los agentes educativos entrevistados.

Durante la recogida de la información, en específico a la *observación*, el profesorado no permitió estar presente en algunas evaluaciones, lo cual redujo la información recogida en esta etapa de la observación. En el sentido, el hecho de no contar con la información acerca del proceso de evaluar al alumnado, propicia el desconocimiento de los métodos y estrategias utilizadas, los instrumentos del profesorado, las percepciones del alumnado, en sí, el contexto completo de la evaluación.

### ***Posibles acciones de investigación para el futuro***

Ha concluido un proceso de transformación para el investigador, en términos de haber profundizado en todo lo que implica adentrarse en un proceso educativo. Dicho proceso fue analizado en profundidad con un enfoque inclusivo, pero sobre todo apoyado en el método etnográfico para conocer más de cerca el trabajo de los agentes participantes en el proceso

educativo. Este hecho marca un antes y un después en mi desarrollo profesional, pero también marca la pauta para seguir en la investigación, conociendo más de lo que implica adentrarse en el rol de determinados agentes involucrados en el proceso educativo. En este sentido, a continuación, se hacen algunos planteamientos de las tareas que podrían ser objeto de conocerse más a fondo y aportar información en el tema de la atención a la diversidad.

- La formación permanente del profesorado como una línea de investigación, podría resultar de gran interés, dados los resultados presentados en esta investigación. Conocer más acerca del porqué el profesorado no propicia la necesidad de capacitarse en atención a la diversidad, aun cuando ha habido necesidades de dar atención a alumnado con diversidad funcional visual, por poner un ejemplo. Así mismo, también se requiere conocer en profundidad cuales son las aspiraciones del equipo directivo en relación a la educación inclusiva.
- Una posible línea de investigación acerca de la implicación de *las familias* en la comunidad escolar, es digna de conocerse más a fondo. Esta es una línea de investigación que podría centrarse en cómo sería el proceso de implicación de las familias, así como también, cuáles serían las formas a través de las cuales podrían participar. Al mismo tiempo también es necesario conocer qué hacen para propiciar ambientes generadores de motivación para que sus hijos busquen mejoras en el desempeño académico.
- En relación con la participación del *tutor* en el proceso educativo, como la figura que planifica la participación del profesorado en esta tarea de tutorizar al alumnado, bien merece reflexionar y profundizar. Es de interés del investigador saber más sobre esta tarea, para buscar respuestas más concretas sobre el rol que este agente desempeña, y

sus posibles conexiones con el resto de los agentes educativos. De tal manera que se busquen otros esquemas que orienten para involucrar a otros agentes educativos, de tal manera que el profesorado, se oriente más al desarrollo de su rol en la enseñanza.

Se ha concluido esta investigación, ha llegado a su fin exitosamente y, el reto se ha cumplido. A partir de ahora, la visión de la educación inclusiva en el centro ha sufrido un cambio, pero un cambio positivo. Este cambio significa evolución, pero implica dedicación, esfuerzo, visión, generar el cambio con la misión firme de formar alumnos con capacidades para ser también agentes de cambio en el lugar donde las oportunidades se lo permitan.

## Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1998). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Abellán, C. M. A. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 83, 203-228.
- Aguilar Aguiar, G., Demothenes Sterling, Y., & Campos Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
- Aguilar, N. M., Moriña, A., & Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (págs. 1-17). Universidad de San Sebastián.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva:¿ Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M. (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan*. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusiondiscussion-paper-es.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Vol. 3). Ediciones Morata.
- Araque-Hontangas, N., & Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 1-37.

- Arias Ruiz, P. (2021). *Una mirada hacia la educación inclusiva de las personas con diversidad funcional intelectual desde el trabajo social*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Oviedo.
- Aristimuño. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Arnaiz, P. S., Escarbajal, A. F., & Caballero, G. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Asencio J. (2017). *Propuesta de un proyecto de comunicación participativa como medio para la inclusión social de las personas con discapacidad visual en la ciudad de Trujillo*. Tesis de licenciatura. Universidad César Vallejo.
- Benabarre Ribalta, R. (2020). *(R)evolución educativa. Diversidad cultural e innovación educativa: rutas para el desarrollo del horizonte intercultural. Tres estudios etnográficos en centros concertados catalanes*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- Blanco-Guijarro, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35.
- Bonilla Mercado, L. (2018). La educación centrada en el alumno. *HELIOS*, 2(1), 163-172
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OREALC/UNESCO.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC .

Bur, R., Davio, S., & Telias, A. (2019). Intervenir en el mundo y no solo adaptarse a él. Confrontaciones entre la ética de implicación con la inclusión y la ética dialógica para la construcción de sentidos. In *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de Septiembre de 2019). Ley general de educación. *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Cámara de Diputados Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Cano Vela, A. G. (2006). Entrevista a Antonio Moreno González: Director del instituto superior de formación del profesorado. *Multiárea: revista de didáctica*, 1, 19-26.

Lledó Carreres, A. (2017). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 1-16.

Casquero, A., & Navarro, M. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España, un análisis por género. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 191-213

- Castedo, M., Broitman, C., & Siede, I. (Eds.). (2021). *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Celis, M. E., Martínez, J., & Lozano, J. (2005). Los programas de becas de la UNAM: Características de operación y análisis inicial de su impacto académico. In *Ponencia presentada en el 5º Congreso "Retos y Expectativas de la Universidad: Experiencias y Dilemas de la Reforma."* Tampico, Tamaulipas. Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx>.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Chiecher, Analía Claudia. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 61-80.
- Creswell, J. y Cázares, D. (2007). O uso da teoria. JW Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha, 2, 131-210.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2015). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cornejo, C. O., Rubilar, F. C., Díaz, M. C., & Rubilar, J. C. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-23.
- Guerrero, J. D. C. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: Lectura comparada de dos proyectos

- educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 34, 323-383.
- Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado*, 23(1), 1-10.
- Da Dalt, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión. In *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- de Derechos Humanos, C. I. (1966). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. El Cid Editor apuntes.
- de Educación, L. G. (2019). México: Diario Oficial de la Federación. *Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)*.
- de Gracia, S. F. (2020). Método y diseños experimentales. In *Fundamentos de investigación en Psicología* (pp. 141-201). Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED.
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica* 54, 2-15.
- de Rendo, A. D., Vega, V., & Grupo, A. (1998). *Escuela en y para la diversidad*. Aique.

- Díaz-Jiménez, Á. H. (2018). Arte y derecho, el código de Hammurabi. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 43(6), 1-10.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. In *Actas IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*.
- Echeita Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Elizalde, P. D. Z., & Villegas, S. G. M. (2021). Afrontamiento al fracaso escolar en jóvenes de CECYTE-BC. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 13-91.

Escarbajal-Frutos, A., Mirete- Ruiz, A., J., M. S., Izquierdo Rus, T. L.-H., Orcajada Sánchez, N., & Sánchez-Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15(1), 135-144.

Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators Teachers and Trainers*, 5(2), 160-179.

Frago, A. V. (2011). *Del bachillerato de elite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX). Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Ministerio de Educación.

Fernández Batanero, J. M. (2012). Familia, comunidad, diversidad funcional e inclusión educativa: un pacto de futuro. In *Perspectivas en familia y educación inclusiva: Libro de Actas del III Congreso Internacional y IV Nacional de Audición y Lenguaje, Logopedia, Apoyo a la Integración y Multiculturalidad* (pp. 162.167). Universidad de Jaén. Adeo.

Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 63, 187-212.

Forteza, D. y Moreno, F. (2017). Procesos que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Muchas sombras y todavía pocas luces. Revista Aula Abierta*, 46, 41-48.

García Barrera, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: Las necesidades educativas Personales*. Universidad de Madrid.

- García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.
- García-Cuevas, A. M., & Hernández, M. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 24-29.
- Gimeno, J. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I) *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72
- González, A., & Fernández, M. E. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: el título como último de los obstáculos. *REDEA*, 2(4), 441-450.
- González, A., & Fernández, M. E. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: el título como último de los obstáculos. *REDEA*, 2(4), 441-450.
- González, M. J. A. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 2(2), 43-60.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.

- González-Mercado, Y. M., Rivera-Martínez, L. B., & Domínguez-González, M. G. (2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, 12(6), 525-533.
- Grosso, L., Sánchez, M. L., & Soto, R. (2019). Desafíos del abordaje de la diversidad y la educación inclusiva. In *VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas*.
- Guerrero, R., & López, G. (2013). El trabajo en equipo en el bachillerato: algunas pistas para la participación efectiva de los jóvenes en prácticas educativas inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 209-226.
- Gutiérrez, E. J. D. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula abierta*, 47(4), 395-402.
- Hammersley M, Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice*. Routledge.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2018). Writing and managing multimodal field notes. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrero Ortín, T. M. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas* (Tesis doctoral) Universidad de Alicante.
- Hoevel, C. (2011). La teoría de la justicia de Amartya Sen y los orígenes del concepto católico de justicia social en Antonio Rosmini. *Revista Cultura Económica*, 29, 81-82.

- Iáñez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia*, 9(1), 93-103.
- Improvement Through Research in the Inclusive School. (2019). Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas. *Education and Culture Lifelong Learning Programme*, 2-19. Recuperado de file:///C:/Users/52551/Downloads/DOC1-Educacion-Inclusiva\_unlocked.pdf
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British educational research journal*, 30(4), 535-548.
- Jenkinson, J. (2012). *Mainstream or special?: Educating students with disabilities*. Routledge.
- Jiménez, J. L. (2015). Familia, escuela y diversidad funcional. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 71-80.
- Kawulich, Barbara B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1-32.
- Lanzat, A., Gil, A., Cacheiro, M. y Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: *un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado*. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129- 149.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida*, 28(4), 6-17.
- López Dawson, C. (2016). Naturaleza de los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 27(1), 1-10.

- Marcelo, C. (1992). *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado*. X Congreso Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida.
- Martín, M. T., & Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria*, 10(20), 1-10.
- Martínez Bordón, A., Villarroel Caballero, M., & Hermida Montoya, G. Programa Sectorial de Educación 2020-2024: Consistencia interna y contrastes o similitudes con su predecesor. *Faro Educativo l Cuaderno de políticas*, 1, 1-23.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martos Titos, M. A. (2017). *El reto curricular de la orientación: acompañando los procesos de mejora escolar*. (Tesis Doctoral.) Universidad de Granada.
- Medina Trochez, J. H. (2021). *Orientación educativa y educación inclusiva: una revisión documental*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Licenciatura en Psicología y Pedagogía Bogotá D.C
- Mendoza, E. M., & Mendoza, R. M. (2013). Análisis del efecto de las becas económicas en el rendimiento escolar en una institución de nivel medio superior. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 59, 41-47.
- Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El

*La inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional, en el nivel educativo de bachillerato: Estudio de caso*

caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(ESPECIAL), 147-167.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44

Moliner O., Fabregat P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la educación inclusiva en la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 59–75.

Moran Alvarado, M. D. R., Vera Miranda, L. Y., & Morán Franco, M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las necesidades educativas especiales.: consideraciones para la atención en la escuela. *Revista Universidad y sociedad*, 9(3), 191-197.

Moreno Pinillos, C. (2023). *La escuela en y vinculada con el territorio rural a través de los medios digitales. Prácticas de enseñanza creativas a través de un estudio etnográfico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Zaragoza.

Moreno Rueda, S. (2014). *Enseñar en la diversidad. Análisis del proceso de atención a la diversidad en las aulas*. Pirámide.

Moriña, A., & Cotán-Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37.

- Muntaner, J. (2001). De las deficiencias a las necesidades educativas especiales; de las terapias a los apoyos. En A. Sánchez, J. Carrión, & F. Peñafiel, *De la integración a la escuela para todos* (pp. 69-81). Universidad de Granada.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Muñoz, M. Á. B. (2011). Aprendizaje autorregulado y metas que persiguen los alumnos en la clase de educación física. *Foro educacional*, 19, 121-142.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. *Madrid: UAM*, 141.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. OHCHR .
- ONU. (1983). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Obtenido de *Aprobado por Resolución*, 37, 52. ONU.
- Ordorika, I., & Rodríguez, R. (2012). Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas. *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*. Instituto de Investigaciones Económicas/Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Obtenido de Organización Mundial de la Salud Sitio Web: [who.int/disabilities/word\\_report/2011/accesible\\_es.pdf](http://who.int/disabilities/word_report/2011/accesible_es.pdf)

- Oviedo, A. (2007). Eduard Huet (1822-1882). Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. *Cultura Sorda*.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/1), 43-54.
- Palacios Moreno, P. D. (2019). *Una mirada reflexiva sobre la cotidianidad escolar en personas con diversidad funcional* (Bachelor's thesis). Universidad del Azuay.
- Palacios Rizzo, A., & Bariffi, F. J. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Parrilla, A. (2007). La educación inclusiva en España. Una visión desde dentro. En Barton, L y Amstrong, F. (Eds). *Policy, experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, (19-36). Springer ed.
- Parrilla Latas, Á., Moriña Díez, A., & Gallego Vega, M. D. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.

- Pele, A. (2017). Dignidad humana y Derecho de la Unión Europea: Vida y Biopolítica. .  
*Revista Direito e Práxis*, 8(4), 2516-2541.
- Perabá, C. M. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión.  
*Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 115-124.
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arazola, M. B. (2024). Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 178-195.
- Pérez, M. L., & Seisedos, S. R. (2020). Desde el movimiento de vida independiente hasta la asistencia personal: Los derechos de las personas con diversidad funcional. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 19(2), 67-84.
- Pico Quintero, Á. A. (2015). *Sin visión en la Educación*. Universidad Militar Nueva Granada Facultad De Educación Especialización. Docencia Universitaria.
- Prada Rodríguez, D. (2014). *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Valladolid.
- Pumisacho, M. E. (2016). *Incidencia de la formación en adaptaciones curriculares en el proceso de inclusión educativa, en niños con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad de la Unidad Educativa Particular Bautista*. Huachi Loreto: Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

- Quijada, R. A., & Martínez, D. V. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 23, 63-79.
- Ramírez, E., García Hernández, L. F., & Martínez Iñiguez, J. E. (2019). La gestión directiva como potenciadora de la mejora del clima organizacional y la convivencia en las instituciones de educación media superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 792-812.
- Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96. *Revista interamericana de educación de adultos*, 34(1), 76-96.
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de <https://dle.rae.es/>
- Reid, D. K., & Knight, M. G. (2006). Disability justifies exclusion of minority students: A critical history grounded in disability studies. *Educational Researcher*, 35(6), 18-23.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Río Ruiz, M. Á., & Jiménez Rodrigo, M. L. (2014). Las becas 6000 a examen. Resultados, prácticas, expectativas y oportunidades escolares de familias y estudiantes incluidos en el programa. *Revista Internacional de Sociología*, 72(3), 155-175.
- Robledo Martín, J. (2009). *Observación participante: El acceso al campo*. Nure Investigación.

- Rodríguez, R. B., Romeu, N. I., & Martínez, J. B. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(3), 47-57.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 133-154.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Rosado Oliveros, L. E. (2021). *El rol del psicólogo como orientador escolar frente a la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la educación básica primaria en Colombia*. Universidad Nacional Abierta A Distancia – UNAD.
- Rubio-Jurado, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas* 19, 1-9.
- Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 10, 13-25.
- Rubilar, F. I. C., & Araya, V. D. C. A. (2017). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 8(16), 62-70.
- Rueda, C. S., & Fernández, Á. B. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.

- Sabando, D. S. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico. Relación entre el Grado de Inclusión y el Rendimiento Académico en las Escuelas Públicas de Primaria de Cataluña*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Sáenz, M. G. S., Holguín, J. A. T., & Orozco, G. H. (2018). La Educación Media Superior en Chihuahua 1827-1973. Una aproximación a los antecedentes para la fundación del sistema COBACH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 35-46.
- Santos-Rego, M. Á. (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania*, 37, 83-107.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. Obtenido de <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. SEP. Obtenido de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *La estructura del Sistema Educativo Gobierno de México*. Obtenido de

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09\\_01.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf)

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria, y exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Universidad de Salamanca. Morata

Sierra Cárdenas, E. P. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional*. Universidad de la Costa, C.U.C.

Simón, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: una alianza necesaria para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 17-22.

Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.

Sobrado Fernández, L. (2007). La tutoría educativa como modelo de acción orientadora: Perspectiva del profesor tutor. *XXI, Revista de Educación*, 9, 43-64.

Sobrado Fernández, L. (2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 89-107.

Spindler, G., & Spindler, L. (1992). *Proceso cultural y etnografía: una perspectiva antropológica*. *El manual de investigación cualitativa en educación*. Academic Press.

- Suárez, A. L., Hernández, I. M., & Beltrán, E. E. (2005). La estructura del sistema educativo mexicano. *UAEMEX*, 36, 1-10.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Tilve, M. D. F., & Méndez, M. L. M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257.
- Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad (MISCELANEA). *Politica y Sociedad*, 55(3), 783-804
- UNESCO. (2015). *Plan de acción de la UNESCO para impulsar en 2016 la Agenda Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: Resumen sobre Género. Creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. UNESCO.
- UNESCO y Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. UNESCO y Naciones Unidas.
- Unicef. (2006). Convención internacional de los Derechos del Niño (1989). *Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>*.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Sitio Web: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/pdf/ley\\_organica\\_2015.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/pdf/ley_organica_2015.pdf)

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). *UAEH. Anuario*. Sitio Web: [uaeh.edu.mx/informe/2017-2023\\_2\\_anuario.html](http://uaeh.edu.mx/informe/2017-2023_2_anuario.html)

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2019). *UAEH. Reglamento*. Sitio Web: [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir\\_generales/juridica/reglamento\\_escolar09.htm](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/dir_generales/juridica/reglamento_escolar09.htm)

Vidal García, J. (2015). Derechos humanos de las personas con diversidad funcional. *TRIM*, 1(1), 27-46.

Vigo, B., Dieste, B., y Julve, C. (2016). Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333.

Vigo, B., Dieste, B. y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 88-107.

Vigo-Arazola, B., & Beach, D. (2022). Las escuelas rurales ante las políticas de mercado: Un análisis meta-etnográfico. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 173-173.

Viloria Carrillo, M. E. (2016). *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroni de Venezuela*. (Tesis Doctoral). Universidad de Girona.

*La inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional, en el nivel educativo de bachillerato: Estudio de caso*

Viñas, M. (2020). La importancia del uso de plataformas educativas. *Campos Educativos*, 10(1), 157-169.

Weiss, E. (2012). *Jóvenes y Bachillerato*. ANUIES.

Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica*, 51, 1-19.

Zavala, J. J., & Argüelles, J. J. (2018). Derechos Humanos y Dignidad Humana. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 3(4), 8-23.

## Anexos

## **Anexo 1**

Guion de entrevistas en profundidad del equipo directivo, profesorado, alumnado, trabajador social, orientador educativo y tutor

### **a) Guion de entrevista en profundidad para equipo directivo**

1. ¿Qué hace el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación con la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro?
  - a. ¿Qué hace para promover la educación inclusiva?
  - b. ¿Qué hace para respaldar el trabajo de su equipo de trabajo?
  - c. ¿Qué hace para involucrarse en las prácticas educativa inclusivas?
2. ¿Qué hace el equipo directivo para planificar la adquisición de los recursos humanos necesarios para llevar a cabo un proceso inclusivo adecuado?
  - a. ¿Qué hace para organizar las tareas relacionadas con los recursos humanos?
  - b. ¿Qué hace para planear las tareas para la formación del profesorado?
  - c. ¿Qué hace para responder a las necesidades pedagógicas del profesorado?

### **b) Guion de entrevista en profundidad para el profesorado**

1. ¿Qué prácticas y discursos lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado?
  - a. Trabaja colaborativamente en la creación de logros,
  - b. da seguridad al alumnado
  - c. apoya al alumnado
  - d. Promotor de climas afectivos para propiciar la inclusión en el aula.  
(Profesorado con actitud y empatía hacia la educación inclusiva).

2. ¿Qué hace el profesorado para mejorar las prácticas educativas a favor del proceso educativo inclusivo?
  - a. Por cuenta propia se capacita en prácticas educativas inclusivas.
  - b. Promueve las tutorías con el alumnado,
  - c. Promueve las asesorías
  - d. Tiene una visión transformadora de la educación.
  - e. Potencia la diversidad del alumnado con las prácticas educativas.
3. ¿Qué hace el profesorado para implicar a las familias en las prácticas educativas para mejorar el proceso educativo inclusivo?
  - a. Promueve de la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje
  - b. Establece relaciones entre centro escolar y las familias y la comunidad

**c) Guion de entrevista en profundidad para el alumnado**

1. ¿Cómo es la participación del alumnado en las actividades colaborativas en las sesiones de clase?
  - a. Busca estrategias para trabajar de manera colaborativa.
  - b. Propone alternativas para solucionar problemas.
  - c. Fomenta el aprendizaje cooperativo como complemento al tradicional.
2. ¿Cuáles son las experiencias del alumnado en relación con su participación en el aula?
  - a. Practica un rol activo y responsable.
  - b. Toma la iniciativa para dar sentido a sus experiencias.
  - c. Promueve sus potencialidades con miras a concretar sus logros personales.

**d) Guion de entrevista en profundidad para trabajador social**

1. Favorecedor en la creación de ambientes inclusivos.
2. Coordinador de entrevistas con el profesorado y las familias del alumnado.
3. Emisor de reportes relacionados al desempeño académico del alumnado.
4. Promotor de la relación escuela y familia. (Participan con actividades diversas en favor del proceso educativo).

**e) Guion de entrevista en profundidad para orientador educativo y tutor**

1. Estimulador del desarrollo de la personalidad propiciando el sentido de la responsabilidad del alumnado.
2. Ayudan y coopera para la mejora de la calidad de la educación.
3. Participan en el acompañamiento, asesoría a los diversos actores escolares, es el caso del profesorado, alumnado y padres de familia.
4. Hacer evolucionar:
  - a. Métodos y didácticas del profesorado.
  - b. Promover actividades formativas del profesorado.
  - c. Efectuar seguimiento y supervisión de actividades en los centros.

## Anexo 2

Notas de diario de campo del profesorado y alumnado

DCPROF-1, profesora, género-femenino.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría del alumnado se sienta en binas, el diseño del mobiliario propicia esta forma de organizarse. Algunos se sientan de manera individual. La profesora lleva a cabo la revisión de las actividades de la clase anterior. Solicita al alumnado que le proporcionen sus cuadernos solo quienes hayan realizado la actividad relativa a un mapa mental. Se observa a un alumno con prótesis que sienta solo en una mesa de trabajo (aunque el mobiliario sea para dos personas).</li><li>- La profesora informa al alumnado que se hará la retroalimentación de la actividad anterior, para lo cual se deben integrar en binas. La retroalimentación se llevará a cabo en un tiempo aproximado de 10 minutos.</li><li>- La profesora comunica que aplicará el examen en binas. Menciona las reglas que consisten en que una bina deberá preguntar a otra y viceversa. El alumnado se organiza de manera inmediata para realizar el examen. Permanecen a la expectativa, en cualquier</li></ul>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>momento la profesora les puede pedir que respondan a las preguntas. Todo el alumnado muestra interés en participar, lo manifiestan levantando la mano, es el caso del alumno con diversidad funcional (prótesis) que levanta la mano en repetidas ocasiones, pidiendo participar. Así mismo, se observa a un alumno que no muestra interés en la participación, debido a que no ha levantado la mano para participar.</p> <p>- La profesora solicita al alumnado que se integren en binas, para llevar a cabo la revisión de los temas vistos, la cual consiste en que una bina le pregunta a otra, en caso de responder acertadamente, ganan puntos. Así mismo, la bina que responde las preguntas toma el rol de ser quien pregunte a otra bina, y así sucesivamente, hasta agotar el total de binas de la sesión de clase. La dinámica continúa para lo cual proporciona los temas del examen, para que el alumnado a partir de ellos haga sus preguntas a las binas que correspondan. La profesora indica que “quien levante primero la mano tiene el derecho de preguntar y responder la pregunta”. Todos los alumnos buscan la forma de participar, levantando la mano para pedir a la profesora que les permita participar. La dinámica de la actividad ha causado el interés del alumnado, 6 alumnos piden a la profesora que les deje participar, el resto que son 15 están a la</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>espera que la profesora los involucre en la dinámica. Así transcurre la sesión con esta dinámica de trabajo, que ha resultado del interés del alumnado.</p>
<p><b>Propone alternativas para solucionar problemas</b></p>	<p>- La profesora solicita que realicen sus actividades faltantes con la finalidad de mejorar las calificaciones del primer examen parcial.</p>
<p><b>Toma la iniciativa para dar sentido a sus experiencias</b></p>	<p>- Se observa que el alumnado utiliza el tiempo libre para relacionarse con sus compañeros de clase.</p>
<p><b>Relaciones interpersonales</b></p>	<p>- Se observa a un alumno con prótesis que permanece sentado solo en su pupitre, no se relaciona con ningún compañero de clase. Por espacios de tiempo se levanta y camina en círculos por el aula y regresa a su lugar. También se destaca que ningún alumno se relaciona con él, hasta este momento no ha interactuado con ningún compañero. Tampoco nadie hasta el momento se ha acercado a él para iniciar conversación. Sin embargo, la mayoría del alumnado se agrupa para hablar de temas generales, van de un lado a otro a dialogar con sus compañeros.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
<p>Comentarios generales de una clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al inicio de la clase la profesora saluda a todos, y les indica que hará el pase de asistencia “diciendo presente y levanten la mano”. Durante toda la clase el alumno con prótesis ha permanecido sentado en binas con la misma alumna que inició la clase. Parte de esta sesión de clase consiste en conocer qué es una fábula, para lo cual, la profesora sentada desde su escritorio dicta el apunte. Y el alumnado muy atento escribe en sus cuadernos de notas. Para finalizar la clase, la profesora informa las características que requiere el trabajo final, y se despide.</li> <li>- En este grupo hay un alumno con estado académico de irregular, él ha permanecido sin levantar la mano para participar. Sin embargo, el alumno con la prótesis ha estado levantando la mano con frecuencia, solicitando participar. Se destaca la participación con mayor frecuencia de una alumna cuyas características resaltan entre el resto del alumnado, debido a que desempeña un rol muy participativo.</li> </ul> <p>En todas las sesiones de clase la profesora saluda al llegar, hace el pase de asistencia, concluye la clase y se despide.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- En la clase la profesora proporciona una explicación más detallada del contenido del examen, para lo cual se levanta de su asiento y desde el estrado del aula amplía la respuesta para el alumnado. La profesora cambia de lugar a un alumno que estaba haciendo desorden, el alumno llevaba puestos audífonos. Todo el alumnado permanece trabajando, la mayoría de manera individual incluido el alumno con prótesis, solo se observa a unos cuantos que conversan en pares. Algunos alumnos desde sus lugares preguntan dudas a la profesora y ella responde amablemente desde su escritorio, así ha permanecido desde que inició la clase. Un alumno externa sus dudas a la profesora respecto al examen. En la revisión del examen, un alumno pide participar, pero la profesora no le da la oportunidad.</li><li>- Ya entrada la sesión de clase los alumnos empiezan a sentirse inquietos y la profesora les dice que los va a expulsar sino guardan silencio. Continúa con la dinámica de la explicación del examen, para ello le solicita a un alumno que participe, diciendo “mi niño de gorra”, mi niño de allá atrás siguiente pregunta”, el alumno responde “no la contesté”. Y de esta manera con la revisión del examen termina la clase.</li></ul>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la sesión de clase, la profesora solicita que el equipo 2 se prepare para exponer su trabajo. En tanto empieza a pasar asistencia hasta terminar. Informa además que la calificación de esta exposición es parte complementaria del examen.</li> </ul>
<p><b>Practica un rol activo y responsable</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante la sesión de clase, la profesora pregunta si alguien tiene alguna duda, el alumnado responde que “no”.</li> <li>- Se destaca la participación activa y acertada de una alumna.</li> <li>- El alumnado responde de manera activa y algunos participan de manera voluntaria, así mismo, se observa que toman notas en el cuaderno.</li> </ul>
<p><b>Promueve sus potencialidades con miras a concretar sus logros personales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La profesora revisa los trabajos del alumnado, se puede ver una buena actitud, ya que se dirige a ellos como “mi niño o mi niña”.</li> <li>- Para realizar la actividad de la sesión de clase, la profesora solicita al alumnado que elijan dos obras, no solo pinturas. Y les dice que “harán el trabajo en completo silencio”.</li> <li>- Todos empiezan a trabajar, un alumno pregunta si el <i>fantasma de la ópera</i> es una obra o literatura, la profesora responde que “es ambas”. Continúan trabajando en silencio, se escuchan unas voces en tono muy bajo. Algunos trabajan en su móvil y otros en los cuadernos de notas.</li> <li>- La profesora también trabaja en su computadora.</li> </ul>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>- Continúan las actividades, y los integrantes del equipo 2 empiezan a prepararse, encienden la computadora y el video proyector. Inician con la presentación de los integrantes del equipo, el video proyectado era <i>el cascanueces</i>. Una alumna expone un resumen de la obra, otro alumno lee algunos elementos de la obra, por ejemplo, los movimientos de los actores, entre otros aspectos relevantes. Termina la exposición. Otro equipo de alumnado se acerca al escritorio de la profesora, al término de la plática, inician con los preparativos para la exposición del trabajo, y así sucesivamente, pasan a exponer el resto de los equipos. Se destaca el trabajo de un equipo cuya obra es el principito, en esta exposición se explican detalladamente los aspectos principales de dicha obra. El alumnado se apoya en material impreso, continúan con la lectura de los elementos más relevantes de la obra y termina la exposición. En tanto, el resto del grupo continúa haciendo sus actividades y otros van de un lugar a otro.</p>
Experiencias de participación en el aula	<p>- Se observa a la mayoría del alumnado ocupados trabajando en el mapa conceptual que entregarán a la profesora. A la vez se observa a un alumno que juega con una botella de agua. En tanto, que la profesora lleva a cabo la revisión de los avances del trabajo, se observa al alumnado interesado en el tema. Algunos dan sus</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>opiniones y son complementadas y enriquecidas por la profesora. Otros observando y algunos escribiendo notas en sus cuadernos. El alumno con prótesis se levanta de su lugar solo a caminar, a su paso abraza a un alumno y continua su recorrido por un promedio de 5 minutos. Con el paso del tiempo, el alumnado se observa inquieto, por momentos levantan la voz y también se levantan de sus asientos. El alumno con prótesis se levanta de su lugar para ir al escritorio de la profesora.</p> <p>- Después de revisar el trabajo del mapa conceptual, la profesora continua con el tema de la clase, escribe en el pizarrón y hace preguntas al alumnado, como ejemplo, ¿Cuáles son los lenguajes artísticos? A la vez escribe la respuesta en el pizarrón. Continua con las preguntas, ahora con las artes escénicas como el teatro y la danza. La profesora continua con la explicación haciendo diferencias entre las artes visuales y las escénicas. Al término de la exposición, la profesora les informa que en la siguiente sesión de clase harán el examen. También informa que va a continuar revisando las rubricas. Para lo cual empieza a llamar al alumnado uno a uno. Mientras tanto, algunos alumnos hablan, otros consumen alimentos, otros hacen actividades en sus cuadernos de notas, otros se levantan de sus asientos y otros salen del aula. Es el caso del</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>alumno con prótesis, que después de 10 minutos regresa al aula al mismo lugar, y continua solo en su pupitre. Hasta el momento el alumno no ha socializado con nadie del grupo, solo un alumno conversó con él por un lapso de aproximadamente 1 minuto. La sesión transcurre y la profesora continua en la revisión llamando al alumnado uno a uno, en tanto que algunos hablan, y otros se observa que están haciendo algo en sus cuadernos de notas. La profesora ha terminado la revisión de la rúbrica y continua con la revisión de la propuesta de una guía para el examen que harán en la siguiente sesión. Y acto seguido empieza con el dictado. Hoy es un día con poco sol, con una temperatura promedio de 14 grados. Se le observa al alumnado bien abrigado. Una vez terminado el dictado de la guía, la profesora otorga 15 minutos para que el alumnado haga un repaso de la guía. Informa que esta actividad se hará de manera individual.</p> <p>- Durante la explicación de la clase de la profesora, un alumno sale del aula por espacio de 10 minutos, y no regresa, pero se le observa afuera del aula a la espera de algo. A todos los alumnos se les observa tomando notas, otros atentos a lo que la profesora comenta. Se observa a un alumno bostezando, de manera permanente usa gorra. La profesora les pide que guarden calma y pongan atención</p>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

para el trabajo que están haciendo. Al alumno con prótesis se le observa tranquilo, sentado en una posición cómoda, se levanta de su lugar y se acerca a por unos segundos a una alumna, dialogan por unos instantes y se retira a su lugar y continúa sentado. Revisa su teléfono por unos segundos, se levanta, da unos pasos y vuelve a sentarse. Una vez avanzado el trabajo, pide la profesora que pasen a su escritorio para que haga la revisión correspondiente. Para pasar a revisión del trabajo realizado, todos hacen fila en torno al escritorio de la profesora para recibir la firma de aprobación de la actividad. La profesora llama la atención a 3 alumnos que se han sumado a la fila de la revisión, ya que están charlando en voz alta. El alumno con prótesis observa a su alrededor, mira hacia donde está la fila para la revisión de trabajos. Se levanta, da unos cuantos pasos y regresa a sentarse. Vuele a levantarse y va hacia la fila de revisión de trabajos y habla con la profesora. El alumno de prótesis es el último en pasar a la revisión. Los alumnos que han recibido la firma pasan a sus lugares en tanto que otros permanecen de pie conversando con otros. ¿Pregunta la profesora “Ya a todos les firme?”. “Ya terminaron mis niños” algunos responden que “ya”. Llega el momento del término de la clase, y la profesora dice “mis niños hermosos, mañana continuamos a las 7 de la mañana”. La

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

profesora empieza a borrar el pizarrón, guarda sus pertenencias y sale del aula. Al término de la clase, no todo el alumnado empieza a salir del aula.

- Son las 07:00 hrs y llega la profesora. Por el momento son únicamente 5 alumnos en clase, pero poco a poco se van sumando más. La profesora informa que revisará la actividad de la clase anterior, y les pide que hagan una fila. Una vez avanzada la revisión, pregunta la profesora, ¿quién más falta que le firme?, a la vez pregunta qué sucede con el profesor de física. Solicita al alumnado que sean más humanos con el profesor, ya que tiene problemas de salud uno de sus hijos, y por eso no han tenido clases. La profesora pide que busquen propuestas para la reposición de clases, una opción en fin de semana. Se propone que sea lunes a las 18 horas o bien en día sábado. La profesora se compromete a hablar del tema con el profesor para que la clase sea presencial el lunes a las 16 horas. La profesora se levanta de su escritorio y pregunta “porqué se tienen que parar cada 5 minutos”, les dice “mis niños atención”, y empieza a pasar asistencia desde el móvil. A continuación, indica que el tema de la clase es el “proceso creativo” y lo escribe en el pizarrón. Pregunta la profesora al alumnado “qué hace el artista”, un alumno responde y dice “innovar”, “componer

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>obras”, la profesora dice “por medio de técnicas”. Finalmente, la clase termina, la profesora se despide y dice “mañana continuamos”, borra el pizarrón, guarda sus pertenencias y sale del aula de clase.</p> <p>- El alumnado toma sus lugares, la mayoría se sienta en binas y la minoría individual, entre ellos se encuentra el alumno con prótesis. La profesora llega y se sienta en la silla junto a su escritorio, saca su PC de la bolsa, pasan unos minutos y comienza a pasar asistencia desde su móvil. Pregunta la profesora “¿ya hablamos de sus faltas, mis niños?”, el alumnado responde que “no”. Empieza a darles sus porcentajes de asistencia. Les dice que el 85% tiene derecho a examen ordinario y con 75% para el examen extraordinario. En tanto el alumnado comienza a tomar notas en sus cuadernos, y lo hacen de manera silenciosa. Un alumno pide permiso para salir al sanitario, la maestra le dice “sí”, el alumno baja el escalón de un salto. La profesora inicia haciendo preguntas al alumnado de temas ya vistos. Algunos responden, pero equivocadamente. Esto es para poner en contexto al alumnado sobre el último tema visto. La profesora escribe en el pizarrón el siguiente tema. Para que guarden silencio les dice “un candadito nos vamos a poner, el que lo rompa lo repruebo en el primer parcial” y, hace un ademán de boca</p>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

cerrada. Acto seguido nadie habla, en tanto la profesora escribe en el pizarrón. El ambiente se torna tranquilo, solo se escucha la voz de la profesora explicando el tema *pensamiento divergente*, y les pregunta “este es el tema que vimos la semana pasada, cierto mis niños hermosos”. Empieza el diálogo entre la profesora y algunos alumnos que responden a sus preguntas. Pide la profesora que se enumeren del 1 al 4 para trabajar en equipo. Leerán un artículo en equipo y responderán 6 preguntas en su cuaderno de notas. Se juntan los unos con los unos, y así hasta el número cuatro. Se organizan para sacar las fotocopias del tema. Eso propicia que haya un poco de movimiento en el grupo. Es decir, se levantan, hablan y la profesora les pide que tomen su lugar. El alumno entrega a cada equipo las fotocopias. Dice la profesora “Ok mis niños leemos instrucciones”. La profesora lee las instrucciones para que empiecen a trabajar, y les dice “tienen media hora para esto mis niños”. El alumnado empieza a organizarse en equipos, se distribuyen por toda el aula y al cabo de aproximadamente 5 minutos quedan organizados. Llegan dos alumnos de servicio social (cinco hombres y una mujer) e informan que darán algunas recomendaciones para el cuidado del medio ambiente. Proporcionan las recomendaciones para ahorrar energía y cuidados

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

del medio ambiente, terminan de dar sus recomendaciones, agradecen la atención y salen del aula. Un alumno se levanta para hablar con otro compañero, el alumno que usa gorra café permanente también se levanta para hablar con otro alumno, pero a este último la profesora le pide que regrese a su lugar. Al alumno que se levantó la profesora le pregunta “¿estás trabajando?”, el alumno responde que “sí”, y acto seguido pasa a sentarse. En tanto el alumnado trabaja en sus lugares. Leen en voz baja, todos trabajan, excepto un alumno que está revisando su móvil. Otro alumno pide permiso para salir al sanitario. El alumnado continúa en su lectura de manera ordenada, la lectura es en voz baja, pero de repente suben el volumen. El alumno con prótesis ha permanecido en equipo en su lugar durante toda la actividad. Un alumno le pregunta a la profesora si puede salir al sanitario y ella responde “sí”. Algunos alumnos y alumnas se levantan para hablar con la profesora en su escritorio, pero inmediatamente regresan a su lugar después de intercambiar unas cuantas palabras. El alumno con prótesis también se levanta y va al escritorio de la profesora, acto seguido el alumno sale del aula. Hasta este momento la profesora permanece sentada junto a su escritorio. No ha visitado a ningún equipo. Se escucha la voz de la profesora que pregunta “¿Cómo

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

van, mis niños?”. Algunos responden “mal”. Dos alumnos se levantan para ir a hablar con la profesora llevando sus cuadernos de notas. La profesora se levanta de su lugar, observa de cerca al equipo más cercano, y les pregunta “¿Ya empezaron a hacer su mapa conceptual?”. Empieza la profesora a visitar otros equipos, al equipo localizado al fondo del aula les dice “es una pregunta de reflexión”. Termina su recorrido y empieza a borrar el pizarrón y se sienta. Dice la profesora “ok, mis niños se nos está acabando el tiempo, mañana tenemos clase”. El alumnado regresa a sus lugares originales, algunos comienzan a salir del aula. La profesora guarda sus pertenencias y sale del aula, lo mismo que el alumnado.

- Llegó la profesora al aula, saludando “hola, hola buen día”. Algunos padres de familia siguen llegando, algunos alumnos entraban y salían. La mañana un poco fría y un poco nublada. La profesora se presenta diciendo “soy la Prof. Ana Helena Bribiesca, hoy es la entrega de boletas de calificación y, pide a los padres de familia que se anoten en una lista. Había un total de 14 padres a quienes les hizo la entrega de boletas y les solicitó que revisaran sus calificaciones, y cualquier duda que se la hicieran saber. Llega la madre de un alumno que viste como mujer. Los papás en silencio revisan sus calificaciones, la profesora pregunta si tienen alguna

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>duda, pero nadie responde. La profesora pide que peguen la boleta en el cuaderno del alumnado con la firma del padre. Una madre de familia pregunta acerca de la auto y coevaluación. La profesora comenta que van a hacer un grupo de WhatsApp ahora mismo. La profesora recibe la hoja de registro de padres de familia y dice que “les agradezco mucho su asistencia”. Algunos padres de familia empiezan a salir del aula, otros conversan con la profesora y algunos otros se despiden y se retiran. Termina la sesión.</p> <p>- La profesora solicitó al alumnado que revisen el examen. Algunos alumnos permanecen en sus lugares revisando sus exámenes. Algunos se acercan con la profesora para aclaración de dudas. La profesora les pasa asistencia junto con la revisión de las notas en el cuaderno. Un tercio del alumnado permanece en sus lugares leyendo algún documento, escribiendo en su computadora, en su móvil, otros jugueteando. Hay un alumno que regularmente se levanta de su lugar habla con sus compañeros, se sienta en la mesa, anda cantoneando, despeina a sus compañeros, los abraza. La profesora continúa con el pase de asistencia y la revisión del cuaderno. La profesora avisa que mañana no se puede asistir. Algunos alumnos se despiden de la profesora y salen del aula.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>- La profesora llegó a las 08:12 horas, a continuación, informa al alumnado que van a trabajar con la unidad 3, para ello envió al grupo de WhatsApp información para compartir con el alumnado. Acto seguido la profesora instaló su pc y el videoprojector y proyectó el video, se trataba de una película de la cual solicitó recuperar ciertos aspectos para reforzar con el tema de la clase. El alumnado muy atento por un lapso de 1.5 horas miran la película. Se observa que es un grupo reducido, aproximadamente al 50%. La maestra informa que mañana continúan con el video. Les agradece su asistencia y todos se retiran.</p>
<p><b>Relaciones interpersonales</b></p>	<p>- Generalmente el alumnado cuando se incorpora a las filas, se reúne con sus pares y empieza la conversación. El alumno con prótesis está sentado solo en su mesabanco, se observa que charla con dos alumnos y a la vez usa el móvil.</p>

DCPROF-3, profesor, género-masculino.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
<b>Trabajo colaborativo en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El profesor proporciona al alumnado las indicaciones para realizar la actividad colaborativa. Para lo cual se organizan en equipos de cuatro integrantes. Una vez integrados en equipos, el profesor pasa a cada equipo para dar las indicaciones de cómo van a realizar el trabajo. El alumnado empieza a dialogar y escribir en sus cuadernos (libro del idioma inglés) y en su cuaderno de apuntes.</li><li>- El alumnado trabaja en equipos de 2 a 4 integrantes. En el caso del alumno con prótesis trabaja en binas. El alumnado se concentra en su trabajo, algunos levantan la mano para pedir ayuda al profesor, quien acude al lugar para asesorar. 20 minutos después de que el alumnado ha iniciado su trabajo, el profesor solicita que le pasen sus resultados. Una alumna también acude a pedir ayuda al sitio donde se encuentra el profesor, otros alumnos más se acercan hasta formar una fila. Uno de los primeros alumnos en entregar su trabajo alumno con prótesis, y posteriormente pasan todo el resto del alumnado. El profesor pone una rubrica en el cuaderno de cada alumno. Esta es contabilizada para la calificación del 2º examen parcial. Los alumnos que ya han pasado a la revisión ya han</li></ul>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>abandonado el aula, la mayoría continúan su trabajo. Termina la sesión y dice el profesor “gracias, hasta la próxima sesión”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor pide que saquen su libro para trabajar en equipo algunos ejercicios. El alumnado de inmediato se organiza en equipos de 3 integrantes. El profesor solicita que se retiren los audífonos para centrar su atención en el trabajo. Como algunos alumnos hacen caso omiso, el profesor acude para retirar sus audífonos. También solicita a dos alumnos que se separen con la finalidad de que pongan atención.</li> </ul>
Experiencias de participación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesor revisa las actividades de cada equipo y proporciona indicaciones para su realización. El alumnado escucha atentamente y toma las notas, nadie habla y miran atentamente las notas que el profesor escribe en el pizarrón. Un alumno acude para consultar dudas con el profesor, tan pronto termina la asesoría regresa a su lugar. Y así sucesivamente, algunos alumnos más acuden para la revisión del trabajo, en tanto, algunos alumnos permanecen en sus lugares hablado con sus compañeros de cualquier tema. El profesor finaliza la revisión y se queda en su escritorio y desde ahí responde las dudas del alumnado. Así mismo, informa que les envió con el jefe de grupo 4 hojas con ejercicios, las cuales deben agregar a su portafolio. ¿Pregunta el profesor “listo niños?”, algunos responden</li> </ul>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

que aun no. El profesor les coloca en sus cuadernos una firma de revisado a quienes ya pasaron a revisión del trabajo. Pregunta el profesor si alguien más pasara a revisión, debido que algunos alumnos aun no terminan el trabajo. Pide el profesor a quienes faltan por terminar que pasen a revisión. Finalmente, recoge sus materiales de trabajo y se retira del aula, algunos alumnos se despiden del profesor. El alumnado termina el trabajo y empiezan a salir de clase.

- Llegó el profesor y saludó, pidió al alumnado que pasaran todos al frente, uno a uno. Las butacas quedaron todas vacías. Poco a poco el profesor fue ubicando a los alumnos estratégicamente en las butacas, así sucesivamente hasta que quedaron todos sentados. Se trata de la aplicación de la evaluación final del semestre. Una vez que han quedado todos acomodados aún sigue haciendo reubicaciones de 2 alumnos. El profesor les indica que le ha enviado al jefe de grupo, el link para que los envíe a todo el grupo. El profesor les dijo "en el link está el examen, les deseo suerte". Algunos alumnos respondieron "gracias". Todos los alumnos dejaron sus mochilas junto al pizarrón, en sus butacas lo único que tienen es su móvil, desde el cual responden el examen, debido a que el aula no dispone de equipo de cómputo para hacer exámenes en

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>línea. El profesor recorre algunos de los lugares del alumnado para observar cómo trabajan, con algunos de ellos intercambia comentarios relacionados con su avance en la prueba. Termina el profesor su recorrido y se queda cerca de su escritorio. En tanto el alumnado responde el examen, el profesor dialoga con una alumna. El alumnado concentrado continúa haciendo su examen. Una alumna le pregunta al profesor "¿cómo se dice en inglés "llegada"?", el profesor responde que "llegada". Un alumno pide permiso para ir al sanitario, al cabo de 5 minutos el alumno no regresa y el profesor dice que ya ha tardado mucho, que si no llega en dos minutos pone el audio del examen, y todo el grupo y estarán de testigos. Pide el profesor que pongan atención, pondrá 2 veces el audio. 1,2,2.5,3. Y pone el audio para que los alumnos escuchen y puedan responder en su móvil. Así mismo, les dice que antes de enviar su examen pasen con el profesor para que lo valide y dice "ya se pueden retirar". Los alumnos escucharon con atención, nadie habla, todo atentos a su examen. Termina el audio y dice el profesor "va la segunda" y pone nuevamente el audio. En tanto el audio continua, el alumnado trabaja en silencio y el profesor recorre algunos lugares de sus alumnos. Los alumnos continúan trabajando, en tanto, el profesor conversó con 2 colegas profesores, desde la</p>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

puerta del aula. Una alumna termina y envía su examen, y muestra su portafolio de evidencia. El profesor le indica que el lunes lo califica. Otra alumna muestra su examen al profesor, le siguen otros alumnos, y así sucesivamente van terminando. Un alumno se puso a discutir con el profesor por cuestiones del portafolio. El profesor le dijo "relájate, toma tus cosas y retírate, no te voy a hacer el examen". Los alumnos restantes le muestran su móvil al profesor (pues ahí está el examen) y también muestran su portafolio y salen del aula. El profesor les dice que el lunes 5 les avisa dónde estará para revisar su portafolio de evidencias. En tanto los alumnos siguen terminando su examen, el profesor conversó con algunos de ellos, respecto del examen, pero no responde ninguna duda. Solo queda una alumna, a las 09:03 hrs. termina y muestra su examen y su portafolio y, se retira. Un alumno pide al profesor que revise su portafolio, pero el profesor no le da la oportunidad, debido a que el alumno ha tenido una actitud no apropiada para con el profesor. El profesor dice que es todo, y concluye la sesión.

- Llega el profesor, saluda y se sienta en la silla junto a su escritorio, abre su laptop, revisa su móvil y empieza a pasar asistencia, en tanto el alumnado responde en inglés. Así mismo, abre su mochila, saca el plumón gris y empieza a escribir en el pizarrón, asimismo, habla

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

en inglés a la par que el alumnado también saca sus cuadernos de notas. Termina el profesor de dar indicaciones, en las que solicita que hoy deben trabajar en equipo y, regresa a su escritorio para revisar su laptop. Luego empieza a escribir en el pizarrón las ideas clave que trabajarán en sus cuadernos. Pregunta que cuáles son los países para aprender inglés, el alumnado menciona “que son Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y Australia”. Todos trabajan y hacen lecturas en silencio. El profesor observa de cerca a cada equipo por toda el aula. En su recorrido detecta a un equipo que no hace su trabajo y lo desintegra para que cada alumno haga su trabajo individual. El profesor visita a los equipos y les da recomendaciones para realizar su trabajo. Así mismo, da indicaciones desde su escritorio, se escucha por toda el aula, responde a preguntas, lanza preguntas como cuál sería el mejor país para visitar. Termina la clase e informa que continúan la siguiente sesión.

- A su llegada, el profesor saluda al alumnado diciendo “oli”, y los alumnos responden de la misma manera. Así mismo, solicita el profesor que coloquen en su escritorio sus tareas. Y que lo hagan, primero una fila y después otra. Dice el profesor “ok” después de haber recibido los trabajos. Hay un total de 26 alumnos. En tanto el

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

profesor revisa su laptop, el alumnado habla de cualquier tema, hasta se escucha un absoluto silencio por un espacio corto de tiempo. El profesor se levanta de su asiento y se dirige al pizarrón para escribir los temas de la clase. Escribe en idioma inglés. Y continúa hablando en inglés acerca del tema. Da su explicación apoyándose en algunos conceptos en español, al tiempo que escribe unas notas en el pizarrón. El profesor explica la forma de uso de los verbos apoyándose en algunos ejemplos de la vida cotidiana. Amplia la aplicación dando algunos ejemplos más. Hasta el momento el profesor no ha dado indicaciones para que realicen alguna actividad. Las practicas que lleva a cabo el profesor para facilitar su enseñanza, solo es la exposición del tema y se respalda en ejemplos. De manera imprevista algunos alumnos dialogan con sus pares. Al terminar de explicar el tema, pregunta el profesor “¿alguna duda niños?”. Y continúa explicando más a fondo el uso de los verbos. Algunos alumnos externas sus dudas al profesor quien responde inmediatamente, pero también hace algunas preguntas al alumnado. ¿Nuevamente pregunta al “preguntas niños?” al tiempo que lanza algunos chascarrillos, para relajar el ambiente. Se despide el profesor y termina la clase.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
Comentarios generales de una clase	<p>- Me encuentro afuera del aula a la espera de la llegada del profesor.</p> <p>A su llegada, el profesor me indica que por esta ocasión no debo estar presente en la clase, debido a que abordará algunos asuntos concernientes solo para el grupo. Sin embargo, el caso es que aplicará el examen final.</p>

DCPROF-4, profesor, género-masculino.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
Experiencias de participación en el aula	<p>- El profesor explica de manera detallada los ejercicios y el alumnado va participando en su desarrollo. El trabajo del profesor se desarrolla en formato de exposición, a la par pregunta “alguna persona me puede decir un ejemplo del método de los 4 pasos”, nadie responde. Sin embargo, agrega, otro método es por formulario, son dos métodos y cada alumno escoge una opción. Algunos alumnos buscan la forma de compartir sus conocimientos, en binas (el mobiliario favorece esta forma de sentarse). El alumnado participa con comentarios y propuestas de solución. Continúa la sesión, el profesor escribe los ejercicios en el pizarrón y explica el ejercicio, al terminarlo se va a sentar en la silla junto al escritorio, y pregunta “¿dudas?”. Se observa a algunos alumnos que no entraron a la clase, ya que están afuera del aula. Todos los alumnos permanecen atentos salvo un alumno en posición de dormir, el profesor pasa cerca de este alumno, pero no le hace ningún comentario. Por fin después de 45 minutos el alumno en posición de dormir se levanta y toma su lugar justo una mesa atrás, con un compañero. Los alumnos preguntan “cuántos ejercicios vienen en el examen”, el profesor dice “solo un ejercicio del método</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>de los 4 pasos. Se observa a una alumna que participa activamente de manera recurrente. Una alumna pregunta al profesor una duda acerca del ejercicio que acaba de terminar en el pizarrón, el profesor le explica y la alumna “ok”. El profesor pone un ejercicio en el pizarrón y dice “quien quiera salir que pase a resolver el ejercicio”. Una alumna pasa al pizarrón a resolver el ejercicio y el profesor le dice que se puede retirar, la alumna contesta “hasta mañana”. Los alumnos se levantan de sus lugares para ir a comer, unos siguen con las notas y otros charlando. El profesor pasa al lugar de la mesa a sentarse.</p> <p>- El profesor llega y saluda e informa que va a aplicar el examen parcial 2. Pide a todos que salgan del aula y empieza a llamarlos, pasan al aula y los ubica estratégicamente en sus mesas. Deja a cada alumno en una sola mesa. Un total de 15 alumnos presentan el examen. El profesor solicita que saquen sus formularios. Les entrega una hoja que incluyen los cuestionamientos que deben resolver. El profesor dirige un mensaje indicando que deben tomar en cuenta un leve error en un signo en el examen. El profesor permanece sentado en la silla junto al escritorio. Se puede ver que está tomando notas, hasta el momento no se ha levantado de su lugar. A las 11:25 horas el profesor solicita que pasen a dejar los</p>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

móviles al escritorio, este mensaje lo da levantado de su asiento. De manera muy amable y divertida les hace esta solicitud. A continuación, se sienta y mira su móvil. Los alumnos comienzan a responder el examen, algunos usan el móvil y otras calculadoras. Un alumno pregunta al profesor que, si se puede parar por su calculadora, el profesor le responde que “sí”. Un alumno pide permiso para ir al sanitario, el profesor a manera de chascarrillo le dice que “no”, porque tal vez podría tener las respuestas en el sanitario. Sin embargo, sí le permite salir. El alumno regresa del sanitario, toca dos veces la puerta para pedir acceso, el profesor le dice “adelante”. Una alumna solicita al profesor permiso para salir al sanitario, el profesor le dice que “sí”. La alumna regresa del sanitario, toca la puerta para pedir acceso y el profesor le dice “adelante”. Los alumnos continúan en su examen y hasta el momento ninguno ha terminado. Una alumna va al escritorio del profesor a pedir asesoría, y de inmediato regresa a su mesa de trabajo. El profesor se levanta de su asiento para ir a la mesa del alumno que salió al baño y le revisa su formulario. La sesión transcurre sin contratiempos. Una alumna se levanta de su lugar para ver al profesor y pedir asesoría. El profesor le responde que sí “toda la operación”. La primera alumna entrega el examen diciendo que

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

“es todo”. Los demás alumnos también se levantan para entregar su examen. Al recibir el último examen, da por terminada la sesión.

- Hasta el momento sólo hay 6 alumnos, poco a poco llegan otros más hasta dar un total de 8. El profesor llega y saluda y dice “buen día” y de inmediato da indicaciones del trabajo que van a realizar y, permanece sentado junto a su escritorio desde el inicio de la sesión. Posteriormente el profesor inicia con el pase de lista. Luego se dirige a una alumna recién llegada a la clase para indicarle las actividades que debe realizar. Esta actividad los alumnos la realizan en binas, se destaca que el alumno con prótesis trabaja con una alumna. Hasta el momento el profesor no ha emitido ningún mensaje, los alumnos tampoco han hecho alguna pregunta. Un alumno pide permiso para entrar al aula y consultar su calificación, el profesor le dice que la calificación ya ha sido procesada en el sistema, pero que revisará con el secretario académico y modificará la calificación. Una alumna toca la puerta para pedir acceso (la puerta del aula siempre está abierta). Es un día frío con temperatura de 15°C. Los alumnos trabajan en silencio, se escuchan voces de algunas alumnas a un volumen muy bajo. ¿Desde su asiento el profesor pregunta que “cuántos ejercicios llevan?” una alumna responde que lleva 3 de 4. Dos alumnas piden permiso para salir a

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>la papelería. La clase transcurre en completa calma. Posteriormente las alumnas regresan de la papelería y continúan con sus actividades. El tiempo transcurre y el alumnado sigue trabajando, y el profesor continúa sentado. La clase transcurre en calma hasta el momento ningún alumno ha manifestado duda alguna, el profesor no ha hecho ningún comentario. El alumno con prótesis se cae de su silla, toma su móvil y pide permiso para salir. Posteriormente una alumna pide permiso de salir al baño, en tanto que el alumno con prótesis regresa al aula. El profesor pregunta si han terminado el ejercicio. Una alumna pasa al escritorio del profesor a revisión. Otra alumna también pasa a revisión y el profesor le dice “bien”. En tanto el resto del alumnado sigue trabajando. El alumno con prótesis pasa a revisión en tercer lugar, dos alumnos más también pasan a revisión y así sucesivamente. Posterior a la revisión de la actividad, el profesor da por terminada la clase.</p> <p>- La sesión ya había iniciado, saludé al profesor y al alumnado, estos últimos solo eran 8. El profesor estaba en el estrado hablando de las vacunas del Covid en relación a las matemáticas. Mencionó, por ejemplo, la velocidad a la que viajan las gotas de saliva hasta llegar a algún objeto o personas. Acto seguido escribió en el pizarrón unas fórmulas para continuar con su exposición. En tanto el alumnado</p>

**Categorías (Núcleos  
de interés)**

**Hallazgos**

tomaba las notas del pizarrón, desde su asiento el profesor continuaba con la explicación. Por cierto, el día de hoy ya había nuevos mesa bancos, pero aún se encuentran algunas sillas y mesas del mobiliario anterior, el cual le parece mejor al alumnado, ya que el diseño propicia el trabajo colaborativo. Posterior a su explicación, el profesor pregunta al alumnado si hay alguna duda, y responden que “no”. Y continúa escribiendo los ejercicios en el pizarrón, a la vez que el alumnado toma las notas en su cuaderno. Todos los alumnos estaban muy atentos a la charla del profesor. Escuchaban muy atentos a la relación de las vacunas con las matemáticas. Hasta este momento ningún alumno ha hecho ninguna pregunta. Ha sido una sesión de clase expuesta por el profesor. Suena el móvil del profesor, toma la llamada y cuelga aproximadamente después de 3 minutos. Pero mientras el profesor atiende la llamada, el alumnado continúa tomando las notas del pizarrón. El profesor sentado desde su escritorio les da algunas indicaciones relacionadas con los temas faltantes para terminar el curso. Resaltando que dicho curso termina el 18 de mayo de 2023. El profesor pone en su móvil la canción punto de inflexión, y les explica la relación de la música con las matemáticas, indicando que el punto de inflexión es entendido como un cambio de dirección.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>Tomando como recurso la canción, el conocimiento es más significativo. El profesor les explica que es necesario realizar ejercicios para afianzar más el conocimiento. Continúa sentado el profesor y desde su lugar les da las conclusiones del ejercicio expuesto. Así mismo, les indica que hasta el momento tienen pendiente la entrega de 4 tareas. Respecto al tercer examen parcial, indica el profesor que lo va a diseñar la dirección de educación media superior. Para que se pongan más atentos. También les indica que el director ya termina su periodo de su gestión, y les hace la invitación para ver quien participa en el convicio de despedida. Pregunta el profesor que, si no hay duda, es todo por hoy.</p> <p>- El examen se realizó en un aula distinta a la habitual. Se formaron a la entrada del aula y el profesor los fue ingresando uno a uno para ubicarlos en el aula estratégicamente. Eran 14 alumnos, siendo los únicos que cursan la asignatura. También se agregaron a otros alumnos de otro grupo. Una vez que todos los alumnos entraron al aula, les pidió que dejaran su móvil en un contenedor, acto seguido, el profesor entregó a cada alumno su examen en papel. El profesor anotó algunas formulas en el pizarrón para el examen tipo A, y otras para el tipo B. A continuación, dio inicio a la evaluación. En esta ocasión yo estaba afuera del aula, desde ahí todo se veía en calma.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>Habían transcurrido 48 minutos y salió del examen la primera alumna. Poco después salieron 5 alumnos más. Poco a poco continúan saliendo los alumnos y me comentan que se han sentido bien, que no se han estresado. Finalmente sale el último alumno y me comenta que le ha ido bien. De manera general, en sus comentarios comentan que les ha ido bien en el examen, incluso que han aprendido.</p>
<p>Comentarios generales de una clase</p>	<p>- El alumnado ya había ingreso al aula previo a la llegada del profesor. Hay una asistencia de 14 alumnos. El profesor llega y saluda diciendo “buenos días” y se sienta junto a su escritorio. El profesor inicia la clase con la indicación de una actividad recreativa que llevará a cabo fuera de las instalaciones del centro. La actividad es relacionada con un festejo para el director de la escuela, debido a la próxima fecha de término de su gestión como director de este centro. A partir del aviso del profesor, el alumnado participa haciendo preguntas relacionadas a la actividad que el profesor está informando. El alumno que usa prótesis en su extremidad inferior derecha, está sentado solo en el mesa banco binario con una pierna arriba de la mesa (el profesor pasa por alto esta situación). El alumno pide permiso para salir a hacer una llamada, después de un par de minutos regresa, y toma posición en su lugar acostumbrado.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	El profesor recoge los datos del alumnado que asistirá al festejo y agradece la asistencia. Termina la sesión y se despide.

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
<p><b>Trabajo colaborativo en el aula</b></p>	<p>- Inicia la sesión de clases, el profesor indica al alumnado que van a hacer el inventario del material del equipo de mesa Lego. Explica que con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), van a resolver un problema de la vida cotidiana. Indica que con el kit de Lego van a programar una solución tecnológica para que la luz se encienda muy tenue de menos a más. El alumnado permanece en sus lugares escuchando las indicaciones del profesor. Algunos alumnos juegan en su computadora. Otros hablan de cualquier tema, algunos ponen atención y otros no. Se escuchan voces en volumen alto de los alumnos, interrumpiendo las indicaciones del profesor a la par que el profesor sale del aula, para traer los materiales para la práctica. Hay pocos alumnos hasta el momento un total de 18, continúan llegando hasta dar un total de 20. A su regreso, el profesor da algunas indicaciones, algunos alumnos conversan y el profesor les pide que guarden silencio. Una alumna también pide a sus compañeros que guarden silencio. El profesor empieza a entregar una caja del kit a cada equipo de alumnos, para que desarrollen su proyecto, para ello el profesor proyectó en el video proyector una tabla en donde viene la información técnica</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>para desarrollar el proyecto. El alumnado empieza a trabajar en sus proyectos, hacen investigación en internet, ven videos, dialogan y trabajan. Desde el inicio de la clase y hasta este momento el profesor ha estado activo y trabajando con el alumnado. El profesor se va a su escritorio y desde allí les indica el nombre del proyecto que le corresponde a cada equipo. En este momento la clase se está llevando a cabo en el aula del cómputo número 2. El aula no tiene cortinas y se encuentra muy iluminada. Continúa el trabajo y algunos alumnos permanecen al centro del aula hablando de cualquier tema. Mientras el profesor se ocupa en revisar los avances del trabajo. Algunos alumnos empiezan a trabajar en sus proyectos, otros juegan en sus móviles y otros ven videos. El profesor entrega al alumnado el material faltante y, pide que apaguen la música y que usen audífonos. Continúa el profesor visitando a los alumnos en sus lugares y observa lo que están haciendo. Otros alumnos hablan con el profesor para hacerle alguna consulta. La sesión continúa su curso. El profesor da indicaciones para que quien ya terminó de hacer inventario de su material se puede retirar. Si faltaron algunas piezas deben tomar nota para dejar evidencia. El alumnado recoge los materiales, los acomoda en sus cajas y los</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>entrega al profesor, y termina la sesión. El profesor agradece su atención y despide al alumnado.</p> <p>- Inicia la sesión, y el profesor indica que trabajaran para dar continuidad al proyecto de equipo. Así mismo, acude con cada uno para observar el trabajo que están realizando. Termina la asesoría y regresa a su escritorio para trabajar en su computadora. El alumnado continúa realizando sus proyectos. El profesor revisa el proyecto de algunos alumnos que aún no terminan. Los trabajos que están realizando son en equipos, cada uno de ellos trabaja en un proyecto para construir un robot con los materiales de Lego. Un equipo pone música mientras trabaja, en tanto, los demás equipos trabajan en silencio. Los alumnos preguntan al profesor sobre cómo calificará el proyecto, el profesor les comenta que la calificación será utilizada para calificar el rubro de "tareas". Poco a poco los alumnos terminan su proyecto y se van retirando. Hasta ahora sólo quedan 4 equipos. El profesor continúa con la revisión de los proyectos. Hasta ahora sólo quedan 2 equipos por terminar. Finalmente termina de calificar el profesor y hace la entrega del material, y termina su clase.</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
Experiencias de participación en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos alumnos escuchan música en volumen moderado, al parecer a nadie molestan ya que nadie se ha quejado. El profesor no ha dicho nada al respecto. Sin embargo, la alumna pide que bajen el volumen de la música, y otros alumnos hacen la misma petición.</li> <li>- Se observa que es una clase con ambiente de trabajo muy tranquilo, sin embargo, algunos alumnos hablan en voz alta, luego baja y así transcurre la sesión. El profesor está visitando al alumnado en sus lugares. Las actividades que realizan en este momento son individuales. En esta sesión el aula tiene 40 computadoras y cada una de ellas es ocupada por cada alumno. Los trabajos que hacen los alumnos, es supervisado en sitio por el profesor, quien va a su escritorio y regresa a supervisar a sus alumnos. Prácticamente el profesor no se ha sentado ni un solo momento, continua con la revisión individual de las actividades en cada lugar del alumnado. Hasta este momento quedan un total de 11, debido a que conforme terminan el trabajo, salen del aula. Así transcurre la sesión hasta que termina.</li> </ul>

DCPROF-6, profesor, género-masculino.

<b>Categorías</b>  (Núcleos de interés)	<b>Hallazgos</b>
<b>Experiencias de participación en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El alumnado permanece fuera del aula a la espera de ser atendidos por el profesor. El profesor ingresa al alumnado uno a uno, los ubica estratégicamente en el aula. En el momento que ya está todo el alumnado en sus lugares, un alumno llega tarde y pide permiso para entrar. En este momento hay un total de 25 alumnos. Se trata de llevar a cabo la evaluación de la asignatura. El alumnado está dedicado a su examen. Todos trabajan en silencio. De momento sonó el timbre de un móvil y el profesor le pidió su examen a ese alumno para cancelarlo, y el alumno salió del aula. El alumno que usa prótesis acude por ayuda al escritorio del profesor. Por su lado, dos alumnos dialogan, el profesor los identifica y les pide que se cambien de lugar. Así transcurre la sesión, terminan el examen y el profesor da por terminada la sesión.</li><li>- El alumnado permanece fuera del aula a la espera de ser atendidos por el profesor y solicita al alumnado que dejen sus mochilas y gorras fuera del aula y, van a ingresar en orden de lista. El profesor los ingresa al aula uno a uno, los ubica estratégicamente en el aula. En el momento que ya está todo el alumnado en sus lugares, un alumno llega tarde y pide permiso para entrar. En este momento hay un total de 25</li></ul>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>alumnos. Se trata de llevar a cabo la evaluación de la asignatura. El profesor saluda y les agradece su asistencia durante el semestre, así como por su paciencia. Así mismo, les indica que sólo utilizarán marca textos, bolígrafo y calculadora. Exhorta para que pongan el mejor empeño para obtener buenas notas. Escribe en el pizarrón las fórmulas que usarán en el examen. Y les indica que sus resultados deben estar bien organizados, subrayados con marca textos y que los deben de indicar en metros. El profesor da indicaciones de conversión de pulgadas a metros. Les recomienda que lean el examen en su totalidad y que no usen lápiz, acto seguido les entrega el examen impreso y lo colocan hacia abajo en el pupitre. A continuación, les dice, que pueden empezar. El alumnado está dedicado a su examen. Todos trabajan en silencio. De momento sonó el timbre de un móvil y el profesor le pidió su examen a ese alumno para cancelarlo y, el alumno salió del aula. El alumno que usa prótesis acude por ayuda al escritorio del profesor. Por su lado, dos alumnos dialogan, el profesor los identifica y les pide que se cambien de lugar. Desde su escritorio, el profesor observa atentamente al alumnado. Asesora y emite recomendaciones a quien la solicita, en este caso, una alumna externa sus dudas al profesor. El profesor da indicaciones para la parte práctica del examen. Hasta el</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>momento ningún alumno ha terminado, ya ha pasado una hora aproximadamente. Pasado una hora aproximadamente, terminan el examen y concluye la sesión.</p>

DCPROF-7, profesora, género-femenino.

<b>Categorías</b>  (Núcleos de interés)	<b>Hallazgos</b>
<b>Experiencias de participación en el aula</b>	<p>- El alumnado está formado a la entrada del aula, a la espera de las indicaciones de la profesora. Llegó la profesora y solicitó al alumnado que entre al aula y tome una butaca. La profesora indica que es un examen diferente para cada alumno. Y solicita que entren a un buscador para localizar "educaplay" y elijan "examen de biología celular online" con duración máxima de 30 minutos. Para empezar, dar clic en "comenzar", e inmediatamente entren al examen. La profesora estaba aplicando examen en otra aula, por lo que me solicitó que auxiliara unos minutos en tanto regresaba. Un alumno me solicitó ayuda, ya que su computadora se quedó sin internet, se corrige el problema y el alumno continúa con el examen. Algunos alumnos hablan en voz baja, y se les pide que guarden silencio. Un primer alumno termina su examen y sale del aula. En tanto que, otro alumno le llama a la profesora para pedir ayuda, en tanto otros alumnos levantan la mano para avisar que ya han terminado. La profesora se levantaba de su lugar y atendía dudas y proporcionaba sugerencias. Luego les solicita que hagan una lista de asistencia. Y le pide al alumnado que tomen una foto a la calificación y que la suban a su carpeta del drive. Por el momento empiezan a hablar,</p>

Categorías (Núcleos de interés)	Hallazgos
	<p>pero les pido que conserven la calma. Por un momento tomo el rol de observador participante. Así transcurre el tiempo y la profesora regresa con otros alumnos para que hagan el examen en las computadoras ya desocupadas. Luego les informa que tienen solo 5 minutos para terminar la evaluación. La profesora les avisa que tienen 2 minutos para terminar. Para agilizar la salida, la profesora pasa asistencia y salen del aula.</p>

### Anexo 3

Síntesis de hallazgos de las prácticas y discursos que realiza el equipo directivo para propiciar la educación inclusiva en relación a la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado en su centro.

<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Participantes</b>
<b>Organización y planificación de los centros</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Administración de las áreas físicas, DS-1, sub_director, género masculino.</li><li>- Ayuda en la reorganización de los horarios del profesorado, DS-1, sub_director, género masculino.</li><li>- Reasignación de aulas al alumnado con diversidad funcional, DS-1, sub_director, género masculino.</li><li>- Mejoramiento (mantenimiento) de las áreas físicas del centro, es el caso de aulas y laboratorios de física, química y biología, DS-1, sub_director, género masculino.</li><li>- Planificación de los recursos económicos, a través de proyectos institucionales, DS-1, sub_director, género masculino.</li></ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejoramiento de las áreas físicas (patrón de guía) para personas con diversidad funcional visual y, rampas de acceso universal, DS-1, sub_director, género masculino.</li> <li>- Revisión de horarios para el próximo semestre, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Planificación de los exámenes por competencias, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Planificación de los cursos de verano, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Planificación de las actividades de academias, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Planificación de los horarios de clases, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Revisión de ofertas y horarios en el sistema informático, la deserción de alumnos, estado del trabajo de las academias, cambio de profesores, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Aplicación de la evaluación docente de parte de 1860 alumnos, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> </ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar en la evaluación del profesorado de nuevo ingreso, a través de una convocatoria y examen de oposición, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Colaborar en la contratación del profesorado de nuevo ingreso, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- La formación del profesorado está a cargo de la Dirección de Superación Académica (DISA), DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- La formación del profesorado es en las áreas de pedagogía, tecnología, idiomas y metodología de la investigación, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Planificación a través del <i>programa anual operativo</i> de los insumos materiales y equipos para los laboratorios, DRL-3, responsable de laboratorios, género-mujer.</li> </ul>
<b>Liderazgo del equipo directivo / Toma de decisiones /</b>  <b>Responsabilidad y compromiso y</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar las condiciones adecuadas en las aulas para que todo el alumnado reciba la misma educación por igual, DS-1, sub_director, género masculino.</li> <li>- Mantenimiento al material audiovisual y a los recursos tecnológicos (computadoras, pantallas, video proyectores)</li> </ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
adopción de políticas educativas)	<p>para el mejor desempeñar de la función docente, DS-1, sub_director, género masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dispone del reglamento de academias para normar los trabajos que les corresponde realizar, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- El reglamento de laboratorios ayuda a regular su uso, y propicia que el alumnado desarrolle de la mejor manera sus habilidades a través de los experimentos, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- La política de laboratorios indica puertas abiertas para la mejor ventilación, así mismo, también para el alumnado que utiliza silla de ruedas, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> </ul>
Análisis de estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesaria la formación del profesorado en estrategias pedagógicas inclusivas, DS-1, sub_director, género masculino.</li> <li>- Los requisitos para la contratación del profesorado especificados en la convocatoria, repercuten en la calidad educativa, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> </ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El programa de asesorías y tutorías favorece el aprendizaje del alumnado, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Los grupos colegiados como las academias desempeñan un rol muy importante, por ejemplo, en la elaboración de los exámenes, revisión de contenidos de las asignaturas, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Las olimpiadas de física, química, biología, geografía, entre otras, favorecen la formación del alumnado, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Análisis semestral de los horarios de prácticas de los laboratorios de física, química y biología, DRL-3, responsable de laboratorios, género-mujer.</li> <li>-</li> </ul>
<b>Formación del profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación del profesorado normalmente lo centralizan algunas dependencias de la Universidad, DS-1, sub_director, género masculino.</li> <li>- La formación del profesorado esta centralizada en la Dirección de Superación Académica (DISA), DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> </ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación del profesorado tiene impacto positivo en el conocimiento de los jóvenes, DSA-2, secretario administrativo, género-hombre.</li> <li>- Considero una limitante del profesorado es que no están preparados para atender las necesidades del alumnado con discapacidad, DRL-3, responsable de laboratorios, género-mujer.</li> </ul>

## Anexo 4

Síntesis de las prácticas y discursos que lleva a cabo el profesorado para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado.

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
<b>Valora la diversidad del alumnado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, merece el mismo respeto que todos, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li><li>- El alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, es bien recibido por el resto del alumnado, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li><li>- El alumno con hiperactividad distrae al resto del alumnado y presenta bajo rendimiento académico, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li><li>- Existe un grupo de varios alumnos que distraen al resto del alumnado, EFPROF-1, profesora, género-mujer y EFPROF-2, profesor, género-masculino.</li><li>- Por estrategia puedes hacer equipo con un alumno débil y con otro fuerte, para mutuo beneficio, EFPROF-2, profesor, género-masculino.</li></ul>

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- En el aula no se practica la exclusión, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- El alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, es incluido por sus compañeros del grupo, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- Invito al alumnado a participar en la dinámica de la clase, no importa sus preferencias sexuales ni su condición económica, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- En este grupo de alumnado tenemos a un alumno que prefiere vestir como mujer, y a otro alumno, con problema al caminar, desconozco con precisión el problema que tiene, todos son bienvenidos a mi clase, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Observo en este grupo de alumnado que no hay exclusión, no hay aislamiento, es un buen grupo, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- Hay un alumno con “detalle en el pie”, pero no le impide su integración al grupo, EFPROF-4, profesor, género-masculino.

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el grupo tenemos a un alumno con una discapacidad motora, es bien recibido por el resto de sus compañeros, EFPROF-5, profesora, género-mujer.</li> <li>- No hay exclusión en el grupo, incluso hay chicos con orientación sexual distinta a su género, no hay inestabilidad en el grupo, EFPROF-5, profesora, género-mujer.</li> <li>- No veo que haya exclusión, sino todo lo contrario, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> <li>- Proporciono las condiciones apropiadas para que el alumnado realice sus prácticas, las condiciones inician desde el acceso al laboratorio, por ejemplo, cabe una silla de ruedas, en caso que alguien lo requiera, Aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> <li>- Veo que a la alumna con diversidad funcional (motora (silla de ruedas)), platican con ella sus compañeros y la incluyen, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> </ul>
<b>Tutorización y asesoramiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se propicia la apertura al diálogo para identificar áreas de mejora en el alumnado, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> </ul>

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- Como tutores estamos para escucharlos y para apoyarlos, en temas académicos y personales, EFPROF-1, profesora, género-mujer.
- La invitación a respetarse mutuamente es necesaria para la sana convivencia, EFPROF-1, profesora, género-mujer.
- Respecto a las asesorías no han sido necesarias, debido a que en la clase se resuelven las dudas, EFPROF-1, profesora, género-mujer.
- Las asesorías las proporciono cuando el alumnado las solicita, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- Se refuerza la asesoría grupal para el uso del área de autoaprendizaje, con la finalidad de mejorar sus habilidades del idioma inglés, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- En las tutorizaciones se refuerza el rol del profesorado en el aspecto de la libertad de cátedra, de tal manera que cuando un alumno no aprueba la asignatura, el profesor tutor no está facultado para solicitar mejorar en las notas, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Como docentes tenemos la responsabilidad de proporcionar asesorías, a través del sistema institucional de asesorías, se

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<p>llevan los registros correspondientes, EFPROF-3, profesor, género-masculino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos aspectos que abordo en las tutorías, van en relación al respeto de los recursos didácticos disponibles en la web, se deben respetar los derechos de autor, EFPROF-4, profesor, género-masculino.</li> <li>- Las asesorías son necesarias para dar al alumnado atención personalizada en el tema de su interés, EFPROF-4, profesor, género-masculino.</li> <li>- Los temas en las asesorías son relacionados a las tecnologías, aproximadamente el tiempo asignado es de 10 a 20 minutos, EFPROF-4, profesor, género-masculino.</li> <li>- Las asesorías se imparten de manera grupal, previas a la evaluación, EFPROF-5, profesora, género-mujer.</li> <li>- Las tutorías en este grupo no han sido necesarias, EFPROF-5, profesora, género-mujer.</li> </ul>
<b>Planificación académica / ajustes en las metodologías</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace falta capacitación al profesorado para dar atención a casos especiales como el del alumno con prótesis, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> </ul>

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- El idioma inglés evoluciona y, en el aspecto inclusivo es distinto a la gramática tradicional, por lo tanto, es necesario hacer cambios en las metodologías y estrategias de enseñanza, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- En clases de matemáticas, empezamos desde lo más básico y vamos desarrollando ejercicios con los que atrapamos la atención del alumnado, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Existe alumnado que le cuesta trabajo la asignatura, pero darles confianza para que se acerquen, pregunten y apoyarlos, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Es importante realizar una actividad de cierre, para que el alumnado ponga en práctica lo visto en clases, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Las ciencias exactas y ciencias políticas son del interés de la mayoría del alumnado, por lo tanto, se diseñan estrategias pedagógicas específicas para encausarlos a comprender la importancia de la biología, EFPROF-5, profesora, género-femenino.

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considero que sería mejor unificar los reglamentos de los laboratorios de biología, química y física, para estandarizar sus contenidos, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> </ul>
<b>Promotor de climas afectivos (Actitud y empatía) / Trabajo colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soy fiel partidaria de los valores, el respeto es muy importante, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- El afecto es importante, les digo mis niños hermosos, mis niñas hermosas, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- A través de investigaciones acerca de temas, por ejemplo, las categorías estéticas, el alumnado realiza exposiciones en equipo, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- La exposición es una forma de retroalimentación del conocimiento, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- En las actividades colaborativas todos aprenden de todos, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- El alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, toma la iniciativa en trabajos de equipo, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- El alumnado es empático, no he visto ninguna señal que indique lo contrario, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> </ul>

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- El alumnado con mayor nivel en el idioma inglés, incluso, puede ayudar a sus compañeros, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- Formar equipos con diferentes formas de pensar, favorece para que aprendan otras a formas de trabajo, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- El alumnado ha mejorado la forma de trabajar y de relacionarse en equipo, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- Empatizo con el alumnado cuando me cuenta lo que le sucede, lo relaciono con su comportamiento y comprendo entonces el porqué de sus acciones, EFPROF-2, profesor, género-masculino.
- Trabajo en el aula de tal forma que permita propiciar la seguridad, que se sientan tranquilos, que no se sientan estresados, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Generar un clima cordial, relajado, pero siempre de respeto, entre alumnado y el docente, EFPROF-3, profesor, género-masculino.

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- Con el alumnado existe empatía y actitud positiva para el trabajo colaborativo, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Observo que entre el alumnado comparten experiencias en relación a la asignatura de matemáticas, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- El mobiliario facilita la colaboración, pueden sentarse en parejas, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- Los trabajos colaborativos se llevan a cabo en un 50% del tiempo de la asignatura impartida, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- Las habilidades que desarrollan en los trabajos colaborativos son la comunicación, el trabajo en equipo y la colaboración, todos por un objetivo en común, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- Me gusta motivar al alumnado a través de inculcarles que el trabajo que desarrollan es para su propio bien, para su crecimiento personal y profesional, EFPROF-4, profesor, género-masculino.

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- A mi alumnado les inculco el trabajo en equipo, debido a que es el modelo que encontrarán en su desarrollo profesional, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- Al inicio de la asignatura les informo de la importancia de generar un clima de confianza, para un mejor desarrollo del trabajo en el aula, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- El mobiliario no es el adecuado para el trabajo colaborativo, EFPROF-4, profesor, género-masculino.
- Se realizan actividades en equipo, lo cual ayuda a la diversificación de ideas, EFPROF-5, profesora, género-femenino.
- Con la finalidad de que haga el alumnado un esfuerzo suficiente para aprender la asignatura, yo realizo la integración de los equipos de trabajo, EFPROF-5, profesora, género-femenino.
- En las actividades realizadas en el laboratorio, el alumnado elige a los integrantes de su equipo, EFPROF-5, profesora, género-femenino.
- Ser empática es una manera de ayudar a propiciar un buen clima en el aula, EFPROF-5, profesora, género-femenino.

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el laboratorio el alumnado trabaja de manera colaborativa, al ingresar ya saben que se deben sentar con sus integrantes de equipo, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> <li>- Todo el alumnado termina las prácticas, debido a que se le dan las ayudas necesarias para que las concluyan satisfactoriamente, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> <li>- En mi experiencia, el alumnado con diversidad funcional ha sido ayudado por sus propios compañeros, hay un caso de una alumna en silla de ruedas y otra con síndrome de Turner, aux-lab-6, laboratorista, género-mujer.</li> </ul>
<b>Promotor de la participación de las familias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como tutora del grupo en reuniones con papás se hace entrega de boletas de calificaciones del alumnado, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- Se dialoga con el profesorado tutor cuando hay casos relacionados con el rendimiento académico del alumnado, EFPROF-1, profesora, género-mujer.</li> <li>- No se ha tenido comunicación con padres de familia. Los casos de bajo rendimiento académico, se han tratado con el alumnado, EFPROF-2, profesor, género-masculino.</li> </ul>

## Núcleos de interés /

## Participantes

### Puntos de interés

- En casos de fracaso escolar, es necesario que los padres de familia participen en la solución de los casos, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- No he tenido necesidad de incorporar a la familia en las actividades de mi asignatura que es *matemática de la suma*, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- En mi rol de tutor, pero no de este grupo 7, si se tiene comunicación con la familia para informar del rendimiento académico del alumnado, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- La participación que solicito a padres de familia es relacionada a las evaluaciones, para que den a sus hijos las facilidades necesarias para su preparación para los exámenes, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- La participación de los padres en el aspecto académico es importante, EFPROF-3, profesor, género-masculino.
- No ha habido necesidad de solicitar la intervención de las familias, EFPROF-5, profesora, género-femenino.
- He visto la participación de las familias en eventos, como el servicio social de literatura, en el servicio comunitario

Núcleos de interés /

Participantes

Puntos de interés

ambiental, en concursos de disfraces, en el encendido del árbol de navidad, EFPROF-5, profesora, género-femenino.

- En mi asignatura no considero necesaria la presencia de las familias en actividades académicas, EFPROF-5, profesora, género-femenino.

Anexo 5

Síntesis de hallazgos de las experiencias del alumnado en relación con su participación

en el aula.

<b>Inclusión social en el aula (Respeto a la diversidad entre los compañeros)</b>	
<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Participantes</b>
- Considero que no hay exclusión.	- Alumna-19, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-06, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Estoy totalmente a favor de la inclusión.	- Alumno-14, Alumno-18, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Soy empática con los nuevos integrantes de grupo.	- Alumna-04, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Tengo buena relación con mis compañeros de grupo.	- Alumna-05, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Los alumnos con diversidad funcional son iguales a nosotros, y tienen buen aprovechamiento	- Alumna-03, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Las personas que han recibido malos tratos en el pasado, piensan que los vamos a excluir por todos lados, pero no, al contrario.	- Alumno-15, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Primero debemos conocer a las personas para de opinión de ellas.	- Alumno-17, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- La tutora del grupo nos trata muy bien, nos da cariño.	- Alumna-05, Alumna-12, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-07, Alumno-09, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Tenemos buen trato de la profesora apreciación artística y del profesor de tecnología.	- Alumno-07, Alumno-09, Alumno-10, Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Recibo buen trato del personal directivo, profesores y personal administrativo.	- Alumna-19, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-14, Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Durante la pandemia por el Covid-19, después de las clases nos reuníamos para conocernos.	- Alumna-12, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
<b>Núcleos de interés: Trabajo colaborativo entre el alumnado (Liderazgo Positivo)</b>	
<b>Hallazgos</b>	<b>Participantes</b>
- Me gusta liderar el equipo.	- Alumna-03, Alumna-19, Alumna-20 y Alumna-23 género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-07, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Llevo la iniciativa para trabajos colaborativos.	- Alumna-03, Alumna-21, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-06, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Busco estrategias para trabajar en equipo.	- Alumna-11, Alumna-23, Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
Me gusta organizar las actividades grupales	- Alumna-03 y Alumna-05, Alumna-11, Alumna-13, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-18, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me es fácil la coordinación de equipos. - Coordino las actividades del equipo e incluyo a todos.	- Alumna-05, Alumna-12, Alumna-22 y Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Me gusta ayudar y aprender de los demás, por eso prefiero trabajar en equipo	- Alumna-23, Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me gusta hacer los trabajos en equipo, aunque sean individuales.	- Alumna-04, Alumno-06, Alumno-14, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Apoyo las ideas de mis compañeros de grupo.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Ayudo a mis compañeros de grupo de nuevo ingreso.	- Alumna-04, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me gusta trabajar en equipo para ayudar al otro, porque no solamente es mi calificación, es de todos.	- Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-22, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Escucho las propuestas de los demás, luego propongo alternativas de solución.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Aprendo más trabajando en equipo. - Trabajar en equipo para mí, es como una retroalimentación entre participantes.	- Alumna-12, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-17, Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
<b>Núcleos de interés: Trabajo colaborativo entre el alumnado (Liderazgo negativo)</b>	
- No me gusta participar por temor a lo que piensen los demás.	- Alumna-22, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-01, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- No me gusta participar, me siento inseguro. - Al alumno que tiene una prótesis en su extremidad inferior derecha, le gusta abrazarme sin razón aparente, eso no me gusta, por esa razón, suelo estar alejada.	- Alumna-21, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Ocasionalmente organizo las actividades grupales.	- Alumno-02, Alumno-08, Alumno-09, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Ocasionalmente organizo las actividades grupales. - En poca proporción tomo la iniciativa. - Hago el trabajo de los demás, me parece algo injusto.	- Alumno-02, Alumno-08, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- La mitad de las veces he organizado las actividades grupales.	- Alumna-04, Alumna-21, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-09, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Participo poco en tareas colaborativas en el aula.	- Alumna-20, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me gustan las actividades colaborativas, pero tengo incertidumbre en el resultado.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Prefiero trabajar individual, tengo mayor seguridad en el resultado.	- Alumno-02, Alumno-08, Alumno-16, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- La mitad de las veces termino haciendo el trabajo grupal, debido a que los demás no trabajan. - Trabajar en equipo me estresa.	- Alumna-03, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me gusta el trabajo individual porque se organiza sin inconvenientes y no hay conflicto con otras personas.	- Alumno-14, Alumno-16, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Mis compañeros se acercan a mi cuando van mal, para que les ayude con los profesores, piensan que les puedo ayudar, pero no es así.	- Alumno-18, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.

#### Experiencias de satisfacción con el profesorado

- Al borde de fracasar en la asignatura de química, con dedicación logré superarla.	- Alumno-09, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- He aprendido a trabajar en equipo.	- Alumna-24, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Considero que el profesorado se interesa en el aprendizaje.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- La tutora nos ayuda en problemas académicos.	- Alumno-07, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Considero que es obligación de los profesores tratar bien al alumnado.	- Alumno-17, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me gusta el ambiente, pero depende mucho del maestro, del momento, depende con quién estes acompañado.	- Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- He recibido ayuda de profesores para tener mejores resultados en el aprovechamiento.	- Alumna-21, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- En un trabajo de equipo un compañero quedó de traer información, no asistió, no se entregó el trabajo, por fortuna el profesor nos dio otra oportunidad.	- Alumno-15, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Aprendo más en equipo, escuchando opiniones de varias personas, es como una retroalimentación.	- Alumna-21, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-02, Alumno-17, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Aprendo más en trabajos individuales, hay mayor concentración.	- Alumno-14 y Alumno-16, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Participé en una obra de teatro con todo el grupo de compañeros, fue un trabajo exitoso.	- Alumna-23, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Asistí a un evento cultural del Festival Internacional de la Imagen (FINI), me gusta la cultura.	- Alumno-16, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Me dejan satisfacción las experiencias deportivas.	- Alumna-12, Alumna-20, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-02, Alumno-14, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
<b>Experiencias de vida en relación con las asignaturas y el profesorado que las imparte (Experiencias de insatisfacción con el profesorado)</b>	
- No recuerdo ninguna experiencia.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- No tengo experiencias, en general no me gusta participar. - No me gustan las clases en línea, no aclaran dudas los profesores.	- Alumno-02, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Denuncié a la dirección del centro a un profesor por no dar clases.	- Alumna-05, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- En la asignatura de física nos aplican exámenes sorpresa, no programados.	- Alumno-06, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Considero que pocos profesores hacen actividades colaborativas.	- Alumna-03, Alumna-22, Alumna-23, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- No me gusta preguntar dudas, me cuesta trabajo estructurar las preguntas.	- Alumno-08, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Los chicos hacen ruido durante la clase, creo que no les importa mucho, pero pues ya dependerá de ellos, pero pues si molesta. - Para mi todo está bien, menos los servicios, no hay agua, así como precios altos en la cafetería.	- Alumna-21, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Las actividades extra clases como el aniversario de la escuela, el día de la bandera, el festival internacional de la imagen (FINI), no me gustan, prefiero estar en clases.	- Alumno-14, Alumno-16, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
<b>Percepciones, sentimientos de exclusión en el aula (Percepción de exclusión)</b>	
- No me integro al grupo. - Me considero un alumno pasivo.	- Alumno-01, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Siento exclusión del grupo.	- Alumna-05, Alumna-22, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-14, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Percibo y vivo la exclusión.	- Alumna-22 género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- He sido testigo de actos de discriminación verbal en unas 5 ocasiones.	- Alumno-01, Alumno-18, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Creo que el alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, se autoexcluye.	- Alumno-07, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Observo discriminación ocasional hacia un alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.	- Alumna-04, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Observo que los compañeros excluyen a un alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.	- Alumno-14, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Escuché que el jefe de grupo dijo una vez, que el alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha no debería estar aquí.	- Alumna-23, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Presenció un acto de discriminación de un profesor hacia un alumno que tiene	- Alumna-05, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

prótesis en la extremidad inferior derecha.	
- Presencí que, en los juegos deportivos, el jefe de grupo regaña o le dice de cosas al alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha.	- Alumna-21, género-mujer, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- Veo que en el grupo aceptan al alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha, pero cuando trata de integrarse, los alumnos dicen “este ya llegó”.	- Alumna-24, género-mujer, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- Comenta el alumno con prótesis en la extremidad inferior derecha que sus supuestos amigos se burlan de él cuando no está presente.	- Alumno-08, género-hombre, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- Considero que está mal en todos los sentidos, discriminar a las personas.	- Alumno-14, género-hombre, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- He visto actos de discriminación en otros grupos.	- Alumno-25, género-hombre, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- Creo que el nuevo mobiliario afecta a los compañeros que son zurdos.	- Alumno-16, género-hombre, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- En las asignaturas de física e inglés el ambiente no es tan agradable para trabajar en el aula, me siento estresado.	- Alumno-15, género-hombre, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- En los trabajos en equipo casi no hablo, soy muy introvertida, a menos que me involucren en la conversación. Temo ser ignorada.	- Alumna-22, género-mujer, curso 4º. Semestre, grupo 7.
- Considero que el grupo no es muy unido.	
- Mis experiencias de la primaria no me permiten socializar ahora.	- Alumna-20, género-mujer, curso 4º. Semestre, grupo 7.

- Creo que hay rechazo en el interior del grupo, no es un grupo integrado.	- Alumna-04, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Desde los 7 años (nivel educativo de primaria) hasta el bachillerato he sufrido de bullying.	- Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Socializo poco con mis compañeros, hablan de temas que no entiendo.	- Alumno-08, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Creo que el alumno con prótesis en su extremidad inferior derecha es antisocial, no se integra a las actividades grupales.	- Alumno-10, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
<b>Metas/Expectativas del alumnado</b>	
- Concluir la asignatura. - Hacer amigos.	- Alumno-01, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Terminar el bachillerato con promedio de 9.	- Alumna-12, Alumna-19, Alumna-20, Alumna-22, Alumna-23, género-mujer, curso 4°. - Alumno-01, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Terminar el bachillerato y carrera profesional.	- Alumna-03 y Alumna-05, Alumna-11, Alumna-13, Alumna-22, Alumna-23, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7. - Alumno-01, Alumno-02, Alumno-06, Alumno-07, Alumno-08, Alumno-15 y Alumno-17, Alumno-25, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Tener mi propia empresa.	- Alumna-05, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Estudiar artes, actuación, danza y modelar.	- Alumno-06, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.

- Estudiar carrera profesional.	- Alumna-13, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.
	- Alumno-17, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Estudiar ingeniería civil.	- Alumno-09, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Estudiar para piloto aviador.	- Alumno-14, género-hombre, curso 4°. Semestre, grupo 7.
- Estudiar ciencias políticas, quiero ser gobernadora o presidenta.	- Alumna-24, género-mujer, curso 4°. Semestre, grupo 7.

## Anexo 6

### El trabajador social en relación con su participación en el proceso educativo

<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Participantes</b>
<b>Colaboración entre trabajadores sociales y el profesorado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Informa a la dirección del centro las incidencias relacionadas con la salud que presenta el alumnado, a su vez el director informa las acciones a realizar, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.</li><li>- A través de memorándum se informa al profesorado acerca del estado de salud del alumnado, por ejemplo, violencia intrafamiliar, epilepsia, cirugías, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.</li><li>- Convoca a reunión al profesorado involucrado en algún caso de salud del alumnado, para definir las estrategias de apoyo para el alumnado, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.</li><li>- Se informa a padres de familia el estado académico del alumnado, con la finalidad de llevar a cabo acciones que ayuden a resolver el problema, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.</li></ul>

## Núcleos de interés / Puntos

## Participantes

### de interés

- Cuando algún profesor o padre de familia presenta alguna queja en relación a bullying, por ejemplo, trabajo social canaliza el caso a la dirección del centro, el director determina las acciones a tomar, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.
- El director indica las condiciones de la sanción para el alumnado que realiza prácticas como el bullying, por ejemplo, con compañeros alumnos, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.
- Cuando el alumnado es suspendido por algún motivo, trabajo social informa por escrito del caso al profesorado, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.
- En el aspecto académico, las boletas de 1º a 4º semestre, las entrega el profesor tutor. En el área de trabajo social se entregan boletas a padres de familia solo de 5º. a 6º. Semestre y, también las boletas no entregadas por los tutores, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.

Núcleos de interés / Puntos de interés	Participantes
	<p>- Finalmente, en esta área de trabajo social, se entrega información a padres de familia, respecto al desempeño académico, OPTS-5, trabajadora social, género-femenino.</p>
<p>Creación de climas inclusivos en el centro escolar</p>	<p>No hay evidencia de acciones de los trabajadores sociales en este aspecto.</p>

## Anexo 7

Hallazgos de los orientadores educativos en relación con su participación en el proceso educativo.

Núcleos de interés/Puntos de interés	Hallazgos
<b>Acompañamiento del alumnado en el proceso educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se apoya al alumnado en el aspecto emocional para mantenga dentro de la institución, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.</li><li>- Algunas ayudas son relacionadas a la socialización, que le permita al alumnado adaptarse a las condiciones del grupo y mejorar el rendimiento académico, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.</li><li>- Ocasionalmente el alumnado que asiste para solicitar orientación, comenta que alguna asignatura le estresa, es el caso de álgebra, física y química, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.</li><li>- Para alumnos de bajo rendimiento académico cuyo caso se resuelve a través del consejo técnico, es necesaria la</li></ul>

presencia de padres de familia y alumnado, para recibir orientación conjunta, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.

- Proporciona seguimiento al alumnado, respecto a su desarrollo académico con la finalidad que concluya satisfactoriamente el bachillerato, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.
- Doy seguridad al alumnado que acude por orientación psicológica, hacerles sentir que tienen el respaldo del centro, que, si yo rompo la confianza de mis alumnos, mi vida estaría vacía, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.
- Se aplican pruebas que ayudan al alumnado a confirmar el gusto por alguna carrera profesional, alumnos egresados así me lo confirman, OPOE-4, Psicóloga, género-femenino.
- Proporciona la aplicación de pruebas al alumnado interesado en encaminar su vida profesional hacia la profesión de su

	<p>preferencia, OPOE-4, Psicóloga, género-femenino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se proporciona orientación a alumnado de recién ingreso, en la elección de asignaturas que le darán los conocimientos necesarios para el ingreso a la profesión de su preferencia, OPOE-4, Psicóloga, género-femenino.</li> <li>- He atendido casos de padres de familia que solicitan orientación para ayudar a sus hijos en las tareas académicas, OPOE-4, Psicóloga, género-femenino.</li> <li>- Las ayudas que se proporcionan en esta área de orientación tienen impacto positivo en el alumnado desde el egreso del bachillerato hasta su ingreso a la universidad, OPOE-4, Psicóloga, género-femenino.</li> </ul>
<p><b>Acompañamiento en el desarrollo de la madurez mental del alumnado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado tutor canaliza al alumnado al área de orientación psicológica para seguimiento de algún problema, por ejemplo, de autoestima, OPP-3 y OPP-4, Psicóloga, género-femenino.</li> </ul>

- Los padres de familia también solicitan la orientación psicológica para sus hijos, en este caso se firma un documento para hacer constar que sus hijos asisten, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.
- La consejería es otra forma de ayudar al alumnado, en este caso, solo les orienta para ofrecerles diversas alternativas a la solución de sus problemas, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.
- El alumnado de primer semestre que ha solicitado orientación, ocasionalmente regresa para solicitar ayuda, pero en otros aspectos, el regreso ocurre por el quinto semestre, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.
- Al alumnado que solicita orientación, se le proporciona seguimiento hasta el sexto semestre, con la finalidad de observar de cerca su desarrollo académico. OPP-4, Psicóloga, género-femenino.

<p><b>Promotor del proceso de inclusión educativa de alumnado con diversidad funcional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La inclusión es trabajar con todo el alumnado que requiere ser orientado, las apariencias físicas no son motivo para negar el servicio, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.</li> <li>- Se proporciona información a todo el alumnado, no se practica la exclusión bajo ninguna circunstancia, OPP-4, Psicóloga, género-femenino.</li> <li>- Se ha proporcionado orientación a alumnado en silla de ruedas, otros con problemas psicológicos, lo cual genera alumnado comprometido con su rol a desempeñar, OPP-4, Psicóloga, género-femenino.</li> </ul>
<p><b>Obstáculos del proceso educativo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado no tiene la formación suficiente para ayudar en el aspecto de orientación psicológica al alumnado, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.</li> <li>- Considero que no todo el profesorado está preparado para ayudar a un alumno ciego o débil visual, a un alumno con problemas</li> </ul>

auditivos, a un alumno con problemas de lenguaje, a un alumno con problemas de un trastorno mental, OPP-3, Psicóloga, género-femenino.

## Anexo 8

### Hallazgos de los tutores y su participación en el proceso educativo

<b>Núcleos de interés / Puntos de interés</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Recursos materiales para su implementar la función tutora</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El profesor tutor utiliza el sistema informático para registrar las tutorizaciones que ha impartido al alumnado, la finalidad es dar el seguimiento correspondiente a través de este recurso tecnológico, OPTTM-1, tutor, género-masculino.</li><li>- Se dispone de las áreas de orientación educativa y psicológica y, de trabajo social para apoyar el seguimiento académico del alumnado, OPTTM-1, tutor, género, masculino y OPTTM-2, tutor, género-femenino.</li><li>- Se tiene una aplicación informática para el registro de los profesores tutores, con la finalidad de tener la información actualizada, OPTTV-2, tutor, género-femenino.</li><li>- En aplicación informática el profesor tutor registra las asesorías proporcionadas al alumnado, OPTTV-2, tutor, género-femenino.</li></ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Hallazgos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se dispone de despachos para proporcionar las asesorías ni tutorizaciones al alumnado, OPTTM-2, tutor, género-femenino.</li> </ul>
Formación del profesorado tutor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciono orientación al profesorado de cómo proceder ante las necesidades del alumnado, en relación a conductas diversas como resultado de alguna diversidad funcional, es el caso de asperger, OPTTM-1, tutor, género-masculino.</li> <li>- Se orienta al profesorado acerca de cómo proceder respecto a las estrategias de la enseñanza, cuando existe en el alumnado diversidad en los estilos de aprendizaje, OPTTM-1, tutor, género-masculino.</li> <li>- El profesorado debe tener la formación necesaria en el aspecto de tutorización, a cargo de la dirección de superación académica (DISA), OPTTM-1, tutor, género-masculino y OPTTM-2, tutor, género-femenino.</li> <li>- En reunión general de profesores tutores se les informa el rol a desempeñar, principalmente</li> </ul>

Núcleos de interés / Puntos de interés	Hallazgos
	<p>canalizando al alumnado a las áreas de trabajo social y orientación, OPTTM-2, tutor, género-femenino.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se orienta a profesores tutores de nuevo ingreso, se les indica su función de tutor y la papelería que deben utilizar, OPTTM-2, tutor, género-femenino.</li> </ul>
<p><b>Formación integral del alumnado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En coordinación con el área de trabajo social, se identifica al alumnado con problemas de salud, psicológicos, o cualesquiera otras situaciones que afecten su situación académica, OPTTM-1, tutor, género-masculino.</li> <li>- En la formación del alumnado es necesaria la participación de los padres de familia, en este caso, se les apoya dando seguimiento a las necesidades académicas de sus hijos, OPTTM-1, tutor, género-masculino y OPTTM-2, tutor, género-femenino.</li> <li>- Las necesidades del alumnado son escuchadas y se les proporcionan las ayudas que requieren, para lo cual, son canalizados a las áreas como orientación educativa, por ejemplo, y se les proporciona el seguimiento correspondiente, OPTTM-1, tutor,</li> </ul>

**Núcleos de interés / Puntos de interés**

**Hallazgos**

- género-masculino y OPTTM-2, tutor, género-femenino.
- Se apoya al alumnado a través del profesor tutor, quien identifica sus necesidades, informa al área de tutorías y se ejecutan las acciones necesarias para proporcionarles las ayudas, OPTTM-1, tutor, género-masculino.
  - Proporciono orientación a los padres de familia, en relación al rendimiento académico de los hijos, OPTTM-1, tutor, género-masculino y OPTTM-2, tutor, género-femenino.
  - Se orienta al alumnado para la realización de asesorías en algún tema en particular de cualquier asignatura, OPTTM-2, tutor, género-femenino.
  - La tutorización se proporciona al alumnado en toda la estancia del bachillerato, OPTTM-2, tutor, género-femenino.
  - Se canaliza al alumnado con el área de orientación para que reciba orientación acerca de estrategias de

Núcleos de interés / Puntos de interés	Hallazgos
	estudio e identifique sus estilos de aprendizaje, OPTTM-2, tutor, género- femenino.



**Universidad Zaragoza**