

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud  
**Doctorado Interinstitucional en Educación**



## **Experiencias de educación inclusiva con bachilleres de modalidad virtual en situación vulnerable**

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

Presenta: **MARISOL GUZMÁN BERMÚDEZ**  
Tutora **FLOR LIZBETH ARELLANO VACA**  
Tlaquepaque, Jalisco. Agosto de 2025.

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA CON BACHILLERES DE  
MODALIDAD VIRTUAL EN SITUACIÓN VULNERABLE

Trabajo de Obtención de Grado

Presenta: Marisol Guzmán Bermúdez

Asesora: Flor Lizbeth Arellano Vaca

Línea de investigación: Prácticas docentes.

Tlaquepaque, Jalisco

Agosto 2025

*“Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.”*

(Booth y Ainscow, 2000, p. 5).

*Dedicatoria*

*A mi esposo, compañero de vida;  
a mi hija e hijo, por ustedes escribo.*

## **Agradecimientos**

Agradezco al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), por brindarme la oportunidad de formación académica y personal que ha marcado un antes y un después en mi vida profesional. Así como al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

A mi tutora, la Dra. Flor Lizbeth Arellano Vaca, por su guía generosa, su mirada crítica y su compromiso constante. Su acompañamiento ha sido faro y sustento en este camino de investigación. A cada uno de mis profesores del ITESO y Universidad Iberoamericana (IBERO), gracias por compartir sus saberes con pasión y compromiso. A mis coordinadores del doctorado, Dr. Juan Carlos Silas Casillas y Dr. Yasmani Santana Colin, por su apoyo y disposición en cada etapa del proceso.

A los docentes integrantes de mi Comité, Dra. María Cecilia Fierro Evans, Dra. Frida Díaz Barriga Arceo y Dr. Luis Medina Gual, gracias por su escucha, por sus preguntas provocadoras y por alentarme a ir más allá.

A mis compañeras y compañeros de generación, por caminar a mi lado, por la empatía y por esos momentos compartidos que, entre risas, dudas y aprendizajes, hicieron de este camino una travesía más cálida.

A la Universidad de Guadalajara, mi casa e inspiración, por facilitar las condiciones que hicieron posible este proyecto. A la Dra. María del Roble García Treviño por creer en la inclusión como una tarea esencial del quehacer docente y apoyarme en este proyecto de investigación; a mis compañeros docentes, a mis queridos estudiantes.

Y, sobre todo, a mi familia, por ser el pilar de todas mis decisiones, por su amor incondicional, su paciencia y su fe en mí, incluso en los momentos más inciertos. Este logro también es suyo.

## Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica, que son los actores institucionales, el profesorado y alumnado. Desde un enfoque cualitativo y mediante el método de estudio de caso, se examinaron las experiencias del profesorado para atender la diversidad del estudiantado, considerando tanto las dimensiones social, política y pedagógica como las barreras estructurales que enfrentan. Se realizó a través de entrevistas a los diferentes participantes, análisis documental y aplicación de cuestionario, se identificaron prácticas inclusivas que incluyen la aplicación de ajustes razonables, el rediseño de actividades, la mediación tutorial para prevenir la deserción y la construcción de vínculos pedagógicos significativos. Los hallazgos revelan que la educación inclusiva es viable cuando el profesorado asume un rol activo y flexible, orientado al reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho a la educación. Asimismo, se identificaron apoyos institucionales que condicionan la implementación sostenida de estas prácticas y por otra parte, las barreras que no permiten que la educación inclusiva sea una realidad. La investigación contribuye al debate sobre la inclusión educativa en contextos mediados por tecnologías. Se concluye que una educación verdaderamente inclusiva en modalidad virtual requiere no solo voluntad docente, sino también estructuras que favorezcan la participación plena y significativa de todos los estudiantes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, bachillerato virtual, prácticas docentes, situaciones vulnerables, tutoría académica, tecnologías accesibles.

## **Abstract**

This research aimed to characterize inclusive education experiences based on teaching practices with vulnerable students in a virtual high school, from the perspective of members of the academic community—namely, institutional actors, teachers, and students. Using a qualitative approach and a case study methodology, the study examined teachers' experiences in addressing student diversity, taking into account social, political, and pedagogical dimensions, as well as the structural barriers they face. Data collection involved interviews with different participants, document analysis, and the application of a questionnaire. The study identified inclusive practices such as the implementation of reasonable accommodations, the redesign of learning activities, tutorial mediation to prevent dropout, and the construction of meaningful pedagogical relationships. The findings reveal that inclusive education is feasible when teachers take on an active and flexible role, recognizing students as subjects with the right to education. Institutional supports were also identified, which both enable and limit the sustained implementation of these practices. Additionally, several barriers were found that hinder the realization of inclusive education. This research contributes to the ongoing discussion on inclusive education in technology-mediated learning contexts. It concludes that truly inclusive education in virtual settings requires not only teacher commitment but also institutional structures that foster the full and meaningful participation of all students.

**Keywords:** inclusive education, virtual high school, teaching practices, vulnerability, academic tutoring, accessible technologies.

Agradecimientos .....	v
Resumen.....	vi
Índice.....	viii
Índice de tablas .....	xi
Índice de gráficos .....	xi
Introducción .....	1
1. Problemática de la educación inclusiva .....	5
1.1 Polisemia de la educación inclusiva .....	6
1.1.1 Dimensión social.....	9
1.1.2 Dimensión política.....	14
1.1.3 Dimensión pedagógica.....	21
1.2 Prácticas docentes para la educación inclusiva.....	25
1.2.1 Perfil del docente inclusivo.....	32
1.3. La voz del estudiantado en la educación inclusiva .....	35
1.3.1 Vulnerabilidad educativa desde una visión de interseccionalidad.....	40
1.4 Síntesis de la revisión de literatura .....	45
1.6 Pertinencia de la investigación.....	51
1.7 Objetivos .....	54
1.8 Supuesto.....	55
2. Perspectiva teórica conceptual .....	56
2.1 Pedagogía diferenciada .....	57
2.2 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) .....	62
2.3 El rol de profesor .....	68
2.4 El rol del estudiante .....	71
2.5 Estrategias docentes para una educación inclusiva.....	75
2.6 Síntesis de la perspectiva teórica conceptual .....	79
3. Marco metodológico .....	82
3.1 Metodología: cualitativa .....	83

3.2 Método: estudio de caso.....	85
3.3 Técnicas de recolección de datos .....	90
3.3.1 Entrevista semiestructurada .....	90
3.3.2 Cuestionario .....	92
3.4 Criterios de calidad de la investigación .....	93
3.5 Marco contextual del bachillerato virtual .....	95
3.6 Criterios de la muestra de investigación .....	102
3.7 Consideraciones éticas .....	103
3.8 Procedimiento de la recolección de datos .....	106
3.9 Pilotaje .....	112
3.10 Análisis de datos .....	114
3.11 Síntesis de la metodología .....	116
3.12 Descripción del trabajo de campo.....	118
3.13 Participantes de la investigación.....	121
4.3 Síntesis del trabajo de campo.....	127
<b>4. Presentación y análisis de resultados .....</b>	<b>131</b>
4.1 Experiencias de educación inclusiva de los docentes virtuales .....	134
4.1.1 Prácticas docentes de educación inclusiva.....	134
4.1.2 Ajustes pedagógicos.....	138
4.1.3 Acompañamiento .....	145
4.1.4 Barreras docentes para la educación inclusiva.....	151
4.1.5 Perfil del docente inclusivo.....	154
4.2 Experiencias de educación inclusiva de los estudiantes .....	160
4.2.1 Perfil del estudiante.....	160
4.2.2 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones al docente .....	179
4.2.3 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones entre estudiantes.....	180
4.3 Condiciones institucionales .....	182
Impulsores institucionales.....	182
4.3.1. Nociones de educación inclusiva .....	182
4.3.2. Dimensión pedagógica: Apoyos .....	184
4.3.3 Infraestructura .....	191

4.3.4 Emergente: Convenios interinstitucionales.....	193
4.3.4.1 Emergente: Ajustes en proceso de admisión .....	194
Barreras institucionales .....	195
4.3.5 Desinformación institucional .....	195
4.3.6 Falta de apoyo psicopedagógico .....	196
4.3.7 Prediseño didáctico .....	197
4.3.8 Plataforma no accesible .....	198
4.3.9 Costo elevado de colegiatura .....	200
4.3.10 Condiciones docentes.....	201
<b>5. Discusión e interpretación de resultados.....</b>	<b>205</b>
5.1 Prácticas de los docentes en el Bachillerato virtual .....	207
5.1.1 Nociones de educación inclusiva .....	207
5.1.2 El perfil del docente inclusivo .....	209
5.1.3 Prácticas docentes de educación inclusiva: Ajustes.....	216
5.2 Perfil del estudiante: Situaciones de vulnerabilidad .....	219
5.3 Condiciones institucionales .....	227
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>233</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>239</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>251</b>
Anexo 1. Invitación a profesores para participar en entrevista.....	251
Anexo 2. Guía de entrevista a profesores .....	252
Anexo 3. Guía de entrevista a coordinadora académica .....	254
Anexo 4. Guía de entrevista a promotora educativa .....	256
Anexo 5. Invitación a responder cuestionario (estudiantes) .....	258
Anexo 6. Cuestionario a estudiantes .....	259
Anexo 7. Hoja de consentimiento informado (entrevista) .....	262
Anexo 8. Lista de codificación categorías y subcategoría .....	263
Anexo 9. Guía de entrevista a estudiantes .....	265

## Índice de tablas

Tabla 1. Esfuerzos legislativos internacionales de la inclusión educativa.....	13
Tabla 2. Indicadores para evaluar el derecho universal de educación de calidad.....	25
Tabla 3. Nivel educativo en las investigaciones en educación inclusiva.....	43
Tabla 4. Antecedentes de la pedagogía diferenciada.....	55
Tabla 5: Etapas de la investigación con entrevistas.....	88
Tabla 6. Competencias MCC.....	93
Tabla 7. Porcentaje de abandono escolar.....	95
Tabla 8: Objetivos y preguntas para recolección de datos.....	102
Tabla 9: Organización metodológica.....	113
Tabla 10. Cronograma del trabajo de campo .....	116
Tabla 11: Participantes del estudio.....	117
Tabla 12: Perfil del profesorado.....	119
Tabla 13: Condiciones que afectan la trayectoria escolar de los estudiantes.....	120
Tabla 14: Lista de codificación categorías general.....	126
Tabla 15. Prácticas docentes iniciales.....	208
Tabla 16. Prácticas docentes generales.....	211

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Principios del DUA.....	63
Gráfico 2. El estudiante en educación diferenciada.....	70
Gráfico 3. Perfil del docente.....	204



## Introducción

La presente tesis doctoral surge de mi experiencia como profesora del Bachillerato Virtual de la Universidad de Guadalajara, donde durante 16 años he acompañado a estudiantes que enfrentan múltiples situaciones vulnerables en su trayectoria escolar. Desde ese lugar de práctica y compromiso cotidiano, me propuse investigar cómo se construye la educación inclusiva en entornos virtuales, recuperando las voces de quienes forman parte de esta comunidad: docentes, estudiantes y actores institucionales.

Este trabajo de investigación se sitúa en el contexto socioeducativo, en particular en la labor pedagógica de los profesores con estudiantes en situación vulnerable, para que éstos sean incluidos desde la diversidad en los procesos educativos en igualdad de condiciones entre los compañeros para acceder a los mismos aprendizajes, evitando de esta manera la exclusión (Forgiony-Santos, 2019).

De acuerdo con Chiriguaya Zambrano (2017), los contextos o situaciones vulnerables inciden en el entorno escolar, por lo tanto, forman parte del desempeño educativo, dichos contextos tienen un origen socioeconómico, pero también son consecuencia de la escasa cobertura curricular del nivel que se está cursando (Aravena Vega et al., 2018).

Nos referimos a contextos vulnerables como aquellas situaciones que ponen en riesgo el desempeño del estudiantado, tales como: marginación, exclusión y bajo rendimiento académico (Ainscow, 2020). Reconocemos que “el abandono escolar, la reprobación, la repetición de grado escolar y la extraedad son indicadores que denotan problemas relacionados con la exclusión de los centros escolares y de los sistemas educativos” (Cruz Flores y Matus Ortega, 2019, p. 9).

Así, la educación al adecuarse a las necesidades o al contexto de todos los educandos, promueve la accesibilidad educativa de manera incluyente. Además, es óptimo que la institución cuente con infraestructura, con materiales tanto didácticos como tecnológicos, y con profesores formados para trabajar en un entorno de diversidad, en general adecuado para el aprendizaje.

En este sentido, nos referimos a la inclusión como un proceso de transformación educativa, que busca responder, desde lo individual a las desigualdades educativas para garantizar una educación igualitaria, por supuesto incluyente, que permita descartar las diferencias que pueden afectar el desempeño académico del alumnado (Rivera Rojas, 2021).

La educación inclusiva, referida como educación para todos, es esencial para que el derecho universal a la educación sea una realidad en el aula de clases en cualquier nivel educativo e independientemente a la modalidad.

Este documento presenta, en primer lugar, el análisis del estado del conocimiento sustentado en la búsqueda de literatura en las siguientes bases de datos: *Google Académico*, *Scielo*, *Latindex* y *Redalyc*, las palabras clave empleadas en dicha búsqueda fueron: educación inclusiva, inclusión educativa, adaptación pedagógica, derecho a la educación y prácticas docentes inclusivos.

De esta manera, el primer capítulo se muestra la problemática de la educación inclusiva, donde la revisión de la literatura abarcó el abordaje documental de la inclusión en el contexto educativo, para una mejor comprensión, se clasificó en tres dimensiones: la *política* de inclusión en la educación (Ainscow, 2020; Blanco Guijarro, 2006; Chiriguaya Zambrano, 2017; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Estévez Arias, 2019; Rivera Rojas, 2021; Forgiony-Santos, 2018; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Socorro y Reyes, 2020; Hernández Ayala y Tobón Tobón, 2016; Operti, 2019; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019), la *pedagógica* centrada en los ajustes para el aprendizaje (Carrillo Sierra, et. al 2018; Poblete Melis, 2018; Muñoz y Porter, 2020; Ainscow, 2017; Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014;) y la *social* con referencia a la inclusión y equidad educativa (Ainscow, 2017; Chiriguaya Zambrano, 2017; Simón et al., 2016; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Rivera Rojas, 2021).

También, se revisaron artículos que abordan las prácticas docentes inclusivas a partir de las adaptaciones pedagógicas que hace el profesor ante las diferencias individuales de los estudiantes (Vidales et al., 2020; Barbosa-Chacón y Barbosa, 2017; Carrillo Sierra, et. al., 2018); la literatura también aborda el perfil del profesor inclusivo, sus aspectos (Rivero, 2017), sus valores fundamentales (Rappoport Redondo y Echeita, 2018) y la propia percepción

del profesor sobre su labor pedagógica (Poblete Melis, 2018). Desde la voz del estudiante, se revisaron artículos que abordan las experiencias, expectativas y percepciones de alumnos respecto a la educación inclusiva (Nuñez et al. 2018; Aravena Vega et al., 2018; Méndez Pineda y Mendoza Saucedo, 2017; Sandoval et al., 2020; Valdés et al., 2021).

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico-conceptual que sustenta esta investigación. En primer lugar, se presenta la cosmovisión de la pedagogía diferenciada, la cual plantea la necesidad de realizar ajustes en las prácticas pedagógicas reconociendo y valorando las características individuales del estudiantado (Meirieu, 1997, 2002; Perrenoud, 1998, 2002). En segundo lugar, se aborda el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone considerar la diversidad desde el momento inicial del diseño educativo, de manera que todos los estudiantes puedan alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje a través de distintas vías, recursos y estrategias (Alba Pastor, 2017, 2018; Pastor, del Río y Serrano, 2015; Rose y Wasson, 2008).

El tercer capítulo de esta tesis se describe el marco metodológico, desde la naturaleza de la investigación cualitativa (Jurgenson, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2009; Flick, 2015; Valdés, Manghi y Godoy, 2021), la elección del método de estudio de caso (Stake, 2013; Yin, 1984). Se describen las técnicas empleadas para la recolección de datos, los criterios establecidos para garantizar la calidad de la investigación, así como el contexto en el que se desarrolla el estudio. Asimismo, se detalla la muestra, incluyendo el perfil de los participantes, el procedimiento seguido para la obtención de la información, y el plan de análisis con sus respectivas técnicas. Finalmente, se presentan los resultados del piloteo realizado y se abordan las consideraciones éticas adoptadas para asegurar la protección y el bienestar de las personas participantes.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los diversos participantes, así como del cuestionario aplicado a los estudiantes. Las experiencias son expuestas respetando la voz original de los participantes mediante el uso de citas textuales (*verbatim*), lo que permite dar cuenta de sus percepciones de forma auténtica. Posteriormente, en el capítulo cinco, se lleva a cabo la discusión de los hallazgos, en diálogo con el marco teórico, y se formulan recomendaciones dirigidas a la institución con el propósito de fortalecer sus prácticas hacia una educación más inclusiva.



# 1. Problemática de la educación inclusiva

El término de educación inclusiva aparece por primera vez en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar llevada a cabo en el año 2000, como evolución del concepto de “Educación para Todos” promovido por la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, en el año de 1990, y entendiéndola como el respeto por la diversidad del alumnado (Echeita, 2006, en Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020).

Más tarde, en la Declaración de Incheon en mayo del 2015, reforzando la visión del movimiento “Educación para todos”, se buscó una agenda común a todos los países del mundo, la Agenda 2030, pero uno de los problemas que se presenta es el nivel de desarrollo de cada uno de los países, ya que no es el mismo; por ejemplo, en el ámbito educativo, los docentes no tienen la misma educación en distintos países por lo que la brecha educativa es muy amplia (Akkari, 2021).

El objetivo cuatro de dicha Agenda, se vincula directamente con nuestro proyecto de investigación ya que busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (ACNUDH, 2001, s/p).

Aunque el origen del concepto de inclusión en la educación está asociada a la educación especial referida como inclusión educativa (Blanco Guijarro, 2006; Simón et al., 2019) y las necesidades educativas especiales de algunos alumnos (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014), tiene una implicación pedagógica, social y política asociada a la promoción de la equidad y justicia social a través de la educación.

Ainscow y Miles (2008) realizaron una revisión de investigaciones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la escuela, además analizaron la experiencia de docentes de más de 80 países que participaron en un proyecto de formación de la UNESCO reunidos por la *Enabling Education Network*, donde se señala que la educación inclusiva no tiene una sola definición, lo cual se explica con más detalle en el apartado de nuestra investigación sobre polisemia del concepto.

En este sentido, también señalan Ainscow y Miles (2008) que no existe una única perspectiva, esta cambia de acuerdo al país e incluso es diferente en cada escuela, mencionan que existen cuatro diferentes concepciones de la inclusión.

La primera concepción se refiere a la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; la segunda concepción es la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias, ya que en ocasiones cuando a los profesores se les habla de inclusión, piensan en esos estudiantes que por causa de mala conducta habían sido excluidos.

En tercer lugar, se encuentra la concepción de la inclusión concerniente a los grupos vulnerables a la exclusión, donde se ve a la educación como una forma de acabar con la discriminación. Ainscow y Miles (2008), también hablan del término exclusión, mismo que es muy impreciso y que según los autores requiere seguir siendo investigado. Una cuarta concepción de la inclusión es como promoción de una escuela para todos, y finalmente una concepción más integral es el concepto de inclusión como “Educación para Todos”, lo cual implica un proyecto bastante ambicioso, ya que hablar de todos incluye a los estudiantes menos favorecidos, entre los cuales se encuentran los estudiantes que viven en pobreza y también los estudiantes con alguna discapacidad.

## **1.1 Polisemia de la educación inclusiva**

La revisión de la literatura puso de manifiesto los diferentes conceptos referidos por los autores a la educación inclusiva lo que deriva en una falta de consenso sobre el término (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014; Juárez González, 2020; Simón et al., 2016).

El origen del concepto de inclusión en la educación se acuñó en el campo de la educación especial como inclusión educativa, misma que estuvo relacionada con las necesidades educativas especiales o estudiantes con discapacidad (Blanco 2006), así lo refieren también Simón et al., (2019) en su estudio documental para diferenciar los conceptos de la educación inclusiva, equidad y educación para justicia social.

Después, en el marco del Derecho universal a la educación de calidad, se comenzó a hablar de educación inclusiva, la cual define la UNESCO (2008) como:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas docentes, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (S/P).

Los investigadores Simón et al., (2016), delimitan que la educación inclusiva, si bien alude de manera tradicional a la educación especial, desde un referente político que promueva la equidad educativa, se requiere pensar en ésta como una educación para todos y no sólo referido al estudiantado con alguna discapacidad para así incidir desde la educación a la justicia social.

Dichos autores conciben la inclusión educativa desde una perspectiva moral que garantiza el monitoreo y en su caso acompañamiento para asegurar la permanencia del estudiantado en situación vulnerable, se refieren a la inclusión educativa de una manera más amplia como “educación básica para todas las personas,” de manera que es un derecho de todos alineados con el concepto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO.

Al respecto Leal Socorro y Reyes Cárdenas (2014) a través de la revisión histórico documental, señalan que el concepto de inclusión tiene su origen en los campos de la economía y política internacional; definen a su vez la inclusión educativa “como un concepto global universal y de alcance total para la humanidad” (p. 15).

Por su parte, Iglesias Rodríguez y Martín González (2020) realizaron una revisión documental de la producción científica sobre el tema de educación inclusiva generada desde que se aprobó la Declaración de Salamanca en 1994, a la actualidad, misma que fue fundamental para el cambio de paradigma de la educación; en este estudio realizado con la recolección de 48 artículos señalan que a pesar de los esfuerzos realizados a nivel mundial, respecto a educación inclusiva aún queda bastante por investigar porque hay obstáculos y aspectos de mejora en la inclusión para integrar la educación para todos.

Dichos investigadores citan cuatro elementos clave referidos por la UNESCO para definir la educación inclusiva; en primer lugar, la inclusión es un proceso constante por la búsqueda para dar respuesta a la diversidad; así también, mencionan que la inclusión es un elemento de eliminación de barreras; en tercer lugar, la inclusión considera la participación de todos los estudiantes.

Finalmente, Iglesias Rodríguez y Martín González (2020) hablan de la inclusión con acento en la atención a estudiantes con bajo rendimiento o en riesgo de exclusión, lo que generalmente se denomina como población vulnerable. De manera que la inclusión involucra hacer efectivo el derecho de la no discriminación para conseguir la participación de todos.

De esta manera, “todos los seres humanos, sea cual sea su condición, tienen más posibilidades de desarrollarse como tales y participar en la sociedad si se desenvuelven en los grupos y actividades comunes de la sociedad” (Blanco Guijarro, 2006, p. 28). Así, los estudios sobre inclusión más actuales se han vuelto a encaminar “hacia las ayudas personalizadas de las necesidades de todo el alumnado” (Juárez González, 2020, p.4).

Juárez González (2020) a partir de la elaboración de un trabajo de revisión documental, señala que la educación inclusiva debe estar al servicio de las personas y la educación misma. En este contexto no hablaríamos de adaptaciones curriculares, sino de estudiantes que se adaptan al sistema educativo, por lo que es importante lograr un sistema educativo centrado en la equidad. Como educación inclusiva, entonces, “no hay una definición exacta que se pueda aplicar a todos los contextos y países del mundo” (p. 18), “la inclusión es un camino que todavía no ha llegado a su fin y, por lo tanto, hay muchos aspectos que necesitan ser mejorados” (p. 32).

Por su parte, los investigadores Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), un vez realizada una revisión teórica sobre la percepción del significado de educar en la diversidad en la sociedad actual, se refieren en primera instancia a España como un país reconocido por su multiculturalidad y pionera en procesos de inclusión en la escuela; señalan que el concepto de educación inclusiva es también multidisciplinar, que incluye a la pedagogía, psicopedagogía y psicología, como principales disciplinas que la conforman y de esta manera se hace referencia

a la importancia de dar respuesta sobre todo a la atención a la diversidad como un valor elemental.

Ainscow (2017) en un análisis realizado sobre investigación internacional de inclusión educativa, señala que en todos los países se realizan acciones para atender a estudiantes (en este estudio se refiere a niños), sin embargo, el desarrollo varía en cada país y, aunque nos encontramos viviendo un avance histórico respecto a la inclusión educativa, señala que estamos lejos de vivir una filosofía inclusiva como tal. En este sentido, Ainscow señala también que no existe una única perspectiva sobre el concepto de inclusión, aunque el reto de hecho es “aprender a cómo vivir en la diferencia” y “aprender a cómo aprender de la diferencia” (p. 49).

Dado que a la educación inclusiva se le asocia conceptualmente con distintas variables, la comprensión de la inclusión alude a las distintas aristas desde las cuales puede ser abordada, por ello proponemos una clasificación de la literatura según la dimensión desde la cual se estudia el objeto de la inclusión educativa: dimensión social, dimensión política en ésta se incluye el marco normativo de la educación inclusiva y dimensión pedagógica.

### **1.1.1 Dimensión social**

Entre los autores que abordan la dimensión social de la inclusión se encuentra Ainscow (2017) quien señala que en algunos países la inclusión educativa es el modo en que se da atención a estudiantes para hacerlos parte de un contexto, dicho autor alude principalmente a estudiantes con discapacidad, de ahí que el concepto que éste aborda es inclusión educativa, que tiene como objeto eliminar la exclusión social, lo cual requiere una reflexión y diálogo constante.

La inclusión en la educación se mira “como un bien simbólico que maximiza la dimensión social de la educación y propicia el desarrollo de lo humano como un todo” (Bernal y Arteaga, 2016, p. 762), además la inclusión en la pedagogía tiene como objetivo centrarse en todos los estudiantes, pero en especial en los excluidos de las oportunidades educativas (Esparza Manríquez, 2019).

La inclusión, desde una perspectiva social, cuenta con tres niveles, el numérico que cuestiona en dónde está incluido el estudiante físicamente en la comunidad; el segundo nivel es el social que distingue la actividad que tiene este estudiante en la misma comunidad, y el nivel psicológico donde el estudiante se percibe a sí mismo en una comunidad, de cualquier forma, “la inclusión no puede, ni debe, reducirse a la cuestión de ser incluido o excluido del contexto de aprendizaje formal” (Hilt, 2015; en Qvortrup, y Qvortrup, 2018, traducción libre, p. 813).

Por su parte Chiriguaya Zambrano (2017) quien escribió un estudio sobre narrativas docentes en distintos contextos socioeconómicos, señala que la inclusión constituye un proceso “que tiene como objetivo que sus miembros se encuentren incluidos y valorados en el sistema escolar” (p. 16), asimismo se refiere a la inclusión como una búsqueda de nuevas acciones para dar respuesta educativa en una sociedad. En esta investigación, la autora buscó analizar la relación entre el contexto socioeconómico de estudiantes de educación básica y la institución, con el quehacer docente en la ciudad de Guayaquil, Ecuador.

En las conclusiones de su estudio, Chiriguaya Zambrano (2017) refiere que las escuelas con recursos económicos limitados, no tienen una atención pertinente para promover espacios equitativos que eliminen barreras de exclusión, además que los profesores observan la inclusión como una adversidad, en contraste con los profesores de escuelas con alto nivel socioeconómico, quienes manifestaron tener menos complicaciones ya que cuentan con material adecuado y además tienen mayor participación por parte de los padres de familia en el apoyo académico de los hijos.

Por su parte los autores Simón et al., (2016) definen la educación inclusiva como “una ambición poliédrica” lo que significa muchas cosas a la vez, de manera que puede ser entendida como un derecho humano fundamental, un medio para lograr este derecho a la educación, un principio de valor y respeto y al mismo tiempo un proceso, entendiendo este último como un camino para eliminar las barreras y lograr un derecho pleno a la educación.

En este mismo sentido, la revisión de la literatura nos indica que la inclusión en la educación ha trascendido la suposición de que se trata de estudiantes con necesidades especiales (Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Juárez González, 2020) la inclusión envuelve a

todos los estudiantes, independiente de las diferencias físicas, psicológicas o sociales; la educación es un derecho universal, que “implica un planteamiento inclusivo en sí mismo, pues es un derecho de todos que deriva en la igualdad de oportunidades” (Casanova, 2020, p. 48).

Qvortrupa y Qvortrupb (2018) quienes son investigadores de la Universidad del Sur de Dinamarca, desarrollaron una investigación, a partir de la teoría de sistemas, donde señalan que la educación inclusiva es un medio para eliminar la discriminación, señalan que para esto, no basta con incluir a una persona como estudiante en un centro educativo, sino incluirlo en la comunidad, más que sentir la pertenencia a una escuela es importante “que los individuos se sientan aceptados, respetados e incluidos en un entorno social” (p. 811).

En dicha investigación danesa, los autores hablan de los niveles de inclusión para tener una definición integral: el primer nivel es el numérico donde se cuestiona: “¿Está el estudiante incluido físicamente en la comunidad?”, en el segundo nivel que es el social “¿Es el estudiante socialmente activo en la comunidad?”, en tercer lugar mencionan el nivel psicológico se cuestiona al mismo tiempo “¿Existe un sentido de pertenencia escolar?” y “¿El estudiante se percibe a sí mismo como reconocido por otros en la comunidad?” (p. 812), a la inclusión psicológica la llaman también experimentada mientras que la social es la activa y el complemento de ambas constituye una posibilidad de evaluar la condición de inclusión.

En esta misma dimensión social, Ayquipa Salazar (2021) menciona que la educación inclusiva se refiere a que todos tengan acceso a la educación independientemente de su condición, se refiere además a que tengan las mismas oportunidades.

Dicha autora, se refiere al contexto académico acontecido durante la emergencia sanitaria por la Covid-19, donde los esfuerzos por lograr una educación de calidad para todos se hicieron de vital importancia, así que además abarca una dimensión pedagógica al referir la necesidad del profesor para desarrollar competencias precisamente para dar atención a la diversidad.

En la misma idea, Rivera Rojas (2021) define la inclusión educativa como un proyecto para la transformación, que tiene como objetivo responder a las desigualdades educativas que surgen desde el ámbito social e individual con el fin de garantizar una educación de calidad; al igual que Simón et al., (2016), Leal Socorro y Reyes Cárdenas (2014), Ainscow (2017) y

Chiriguaya Zambrano (2017), Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014), Rivera Rojas (2021) describen la inclusión educativa como un proceso de transformación de escenarios educativos.

Respecto al tema de la filosofía de la inclusión o filosofía inclusiva, la investigadora Cansino (2017) en un análisis de tipo documental que tuvo como objetivo principal mostrar una visión de la inclusión, la define como una defensa de la educación eficaz para todas las personas, de manera que los centros escolares deben satisfacer las necesidades de los estudiantes independientemente de sus características psicológicas y sociales.

Dicha autora conceptualiza el origen de la inclusión educativa en Estados Unidos con la puesta en marcha del programa *Regular Education Initiative* en el año de 1986, que favorecía la integración de todos los estudiantes, sobre todo de los que tenían alguna discapacidad. De ahí que se reafirma que el concepto de inclusión educativa nace desde la visión de la discapacidad, aunque después se habla de integración de todos los estudiantes.

Señala Cansino (2017) que la filosofía de la inclusión es una nueva perspectiva sociocultural, de manera que trasciende el ámbito escolar y llega de hecho al ámbito socio laboral. Respecto a la investigación sobre la inclusión, señala la autora que el sujeto de estudio no es el alumno, sino el sistema educativo, ya que el progreso educativo de los alumnos no depende solamente de las características personales sino de las oportunidades que se le brindan desde el sistema escolar, algunos ejemplos son: “la escasez de recursos materiales, la rigidez en la enseñanza, la formación de los profesores, la falta de trabajo en equipo, las actitudes de todo el personal, la falta de cooperación de los padres, entre otras” (p. 216).

Entonces, sobre la importancia de la conceptualización de la educación inclusiva, podemos compartir que la forma de develar la inclusión por parte de los profesores y responsables de la educación influye directamente en las prácticas docentes (González Muñoz, 2021).

Por otra parte, reconocemos que la educación inclusiva está vinculada con la justicia social porque busca garantizar el acceso de todas las personas, la igualdad de oportunidades y en un entorno educativo es necesario; de igual manera que la educación inclusiva, la justicia social integra tres dimensiones (Fraser, 2012). Se describen a continuación:

La primera es la **redistribución**, que hace referencia a la asignación justa de recursos tanto económicos como materiales, esto con el fin de contribuir a la eliminación de desigualdades como la pobreza y la disparidad de ingresos (Fraser, 2012). Desde esta perspectiva de la redistribución, Sandoval y Waitoller (2023) señalan que la participación social desde un sentido inclusivo comienza por el acceso de todos los estudiantes a la escuela y todos los espacios educativos, de esta forma, los recursos son distribuidos de manera equitativa.

La segunda dimensión es el **reconocimiento**, que trata sobre problemas de racismo, sexismo y distintas formas de opresión que van más allá de lo económico, ya que están relacionadas con aspectos sociales y culturales. La tercera dimensión es la representación, que se refiere más bien a la participación política, esta dimensión presenta la importancia de la inclusión de todas las personas en un contexto de participación pública. Fraser afirma que una sociedad realmente justa debe abordar estas tres dimensiones, ya que están interconectadas y son esenciales para alcanzar una justicia social plena.

En este sentido, tanto la educación para la justicia social como la educación inclusiva se han consolidado como marcos fundamentales para reformar los sistemas educativos, con el fin de que promuevan que las sociedades más justas e inclusivas. La meta de una educación más inclusiva coincide con la de la educación para la justicia social en su propósito ético de contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa (Sandoval y Waitoller; 2023). “Desde esta perspectiva, una participación inclusiva empieza por dar acceso a todas y todos los estudiantes a espacios y actividades en donde los recursos escolares y espacios son distribuidos de manera equitativa y justa” (p. 10).

## 1.1.2 Dimensión política

La educación inclusiva se explicita en el Derecho universal a una educación de calidad asumido por los países que participan en la UNESCO, por ejemplo, en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” celebrada desde el año 1990, y en 2015, la Declaración de Incheon, reforzó la visión del movimiento “Educación para todos”, se buscó una agenda común a todos los países del mundo, la Agenda 2030, misma que tiene como objetivo cuatro “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas” (ACNUDH, 2001, s/p).

Durante los últimos 30 años se han realizado importantes esfuerzos internacionales para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva. En particular, el movimiento Educación para Todos (EPT) de las Naciones Unidas ha trabajado para hacer que la educación básica de calidad esté disponible para todos los estudiantes (Ainscow, 2020).

En la siguiente tabla, se muestran los esfuerzos legislativos que regulan a nivel internacional la educación inclusiva que se remontan desde hace siete décadas de acuerdo con Blanco Guijarro (2006), comenzando con la afirmación de la educación como derecho básico (1948), seguido por legislaciones relacionadas con el acceso a la misma (1979, 1989, 1990) y a partir de 1994 nos encontramos con esfuerzos de inclusión que se integraron en la legislación educativa a través de la UNESCO en el Derecho universal a la educación de calidad y en el impulso al compromiso con la inclusión educativa (ver tabla 1: Esfuerzos legislativos internacionales de la inclusión educativa).

Tabla 1. Esfuerzos legislativos internacionales de la inclusión educativa

Fecha	Legislación	Acontecimiento
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Se afirma que la educación es un derecho básico.
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer	Se aseguran las mismas condiciones de acceso a todos los niveles de enseñanza, se eliminan los estereotipos de papeles masculino y femenino.
	Convenio sobre los Derechos del	Se asegura el acceso a la educación para niños y niñas,

<b>989</b>	Niño	sin ningún tipo de discriminación.
<b>990</b>	Conferencia Mundial de Educación para Todos	Se reflexiona sobre el acceso de toda la población a una educación de calidad para fomentar la equidad; los gobernantes de diferentes países enfrentan el desafío de solucionar el problema de la exclusión.
<b>994</b>	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales	Se sitúan las necesidades educativas especiales en el marco más amplio del movimiento Educación para Todos.
<b>001</b>	Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia	Se destaca la importancia de la participación equitativa de todas las personas, sin discriminación alguna.
<b>002</b>	Declaración Universal sobre Educación y Diversidad Cultural, adoptada por la Conferencia General de la UNESCO	El Artículo 5 menciona que toda persona tiene derecho a una educación y a la formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural
<b>015</b>	Declaración de Incheon	Se proponen medidas para transformar la visión que tenemos de educación, a partir de transformaciones profundas en las instituciones educativas; trabajar en las condiciones para tratar de lograr una inclusión y más aún la justicia educativa.
<b>021</b>	Los futuros de la educación 2050 (UNESCO)	Se ratifica el compromiso con la equidad y la inclusión educativa tomando como principio la dignidad de la persona y la igualdad humana

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanco Guijarro (2006) y UNESCO (2016, 2021).

En esta dimensión que denominamos política, reconocemos a la educación inclusiva por su búsqueda en promover la equidad y con ella una mayor justicia social, misma que debe estar presente no solo en los centros escolares sino en el sistema educativo general; cuando no se cuentan con políticas claras en las instituciones respecto a inclusión, se puede convertir en un proceso de exclusión (Chiriguaya Zambrano, 2017; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018) y una política que dificulta o pone límites como ya se señaló antes también encamina al fracaso escolar (Román Carrasco, 2013).

De tal forma que una política además de promover la justicia social y la equidad es indispensable para una enseñanza de la calidad (Simón et al., 2019). Sin embargo, tal como lo

señalan AuCoin et al., (2020), para lograr políticas de educación inclusiva, es necesario contar con garantías gubernamentales, en el caso de New Brunswick, Canadá reconocida como ejemplo de buenas prácticas y políticas de inclusión, tienen como régimen la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, así como políticas como la Política 322: Educación Inclusiva y su respectivo plan de acción para recaudación de fondos y con esto tener mejores servicios en las escuelas.

Caso contrario, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) señalan que España, cuenta con leyes específicas de inclusión, pero esto no basta, ya que se requiere el compromiso por parte de los centros educativos con iniciativas innovadoras y capacitación docente, así también son necesarias las modificaciones curriculares de acuerdo con el contexto. Desde esta política es posible argumentar la necesidad de contar con profesores de apoyo, así como contar con servicios de apoyo educativo en las escuelas, estos incluyen un director, personal administrativo y académico comprometidos con la inclusión.

La inclusión es en sí “un proyecto político preocupado por el examen de las diferencias” (Estévez Arias, 2019, P. 21) en este sentido “coadyuva a las aspiraciones de lograr justicia social, igualdad y oportunidad de oportunidades (p. 22). De manera generalizada, encontramos que un reto aún mayor para los sistemas educativos que buscan implementar educación inclusiva es “garantizar el libre acceso y permanencia de todas las personas sin establecer diferenciaciones por raza, clero, género, condiciones sociales y/o económicas” (Rivera Rojas, 2021. p. 14).

Rivera Rojas (2021) en un análisis documental sobre los avances de educación inclusiva respaldada y normada jurídicamente, en un contexto de educación superior en Colombia, señala que en este país, el Ministerio de Educación garantiza desde la normatividad una educación de calidad con dos pilares que son la diversidad y la equidad; además la inclusión es un derecho constitucional desde 1991.

En el análisis documental que hace la autora se define a la inclusión como un proyecto de transformación de escenarios como respuesta a la desigualdad; es el propio Ministerio de Educación que señala los elementos primordiales para la educación, la flexibilidad referida

como la capacidad de responder a los diferentes contextos estudiantiles universitarios, la interculturalidad y participación que implica que todos los estudiantes puedan ser escuchados.

De acuerdo con Rivera Rojas (2021) la educación representa un reto al garantizar el libre acceso y la permanencia, sobre todo para grupos en situación vulnerable ya que la agenda política de los países latinoamericanos no está pensada para pequeños grupos, en el aspecto escolar la autora señala que la permanencia es un elemento clave para lograr implementar una educación inclusiva.

Por su parte, Forgiony-Santos (2019) en un análisis cualitativo sobre aproximaciones conceptuales de los modelos pedagógicos, acerca de la educación inclusiva y la resiliencia educativa en los estudiantes, señala que los desafíos de la educación inclusiva son en primer lugar dar una mayor visibilidad a las acciones en las instituciones, al mismo tiempo ampliar la red de apoyos con otras; como segundo reto o desafío menciona la importancia de formar un profesorado inclusivo mientras que también es indispensable consolidar las políticas inclusivas que garanticen la equidad y calidad; se valora desde la inclusión, la educación personalizada para aprender a ser libre y responsable; otro desafío fundamental de acuerdo con Forgiony-Santos es la consolidación de políticas educativas.

Forgiony-Santos (2019) menciona que a pesar de que la sociedad actual reconoce los derechos fundamentales, aún se encuentra la problemática de la desigualdad, en el caso de la educación, considera que, a pesar de los esfuerzos legislativos, aún no ha llegado a ser comprendida como derecho y solo se le reconoce como un servicio obligatorio. Dicho autor habla de un cuarto punto de discusión, al concebir la educación como el vínculo por excelencia de la cultura y la diversidad, se observa además como una ventana de oportunidades para el aprendizaje, de manera que “inclusión y diversidad van de la mano” (p. 271).

En cuanto a política pública, tal como señala Forgyoni-Santos (2018) a pesar de los esfuerzos gubernamentales, sigue existiendo la discriminación sobre todo hacia grupos en situación de vulnerabilidad, el autor se refiere sobre todo a la discriminación de género y de personas con alguna discapacidad. Dicho lo anterior, la educación inclusiva todavía es un campo conflictivo y problemático, ante la necesidad de espacios inclusivos, las escuelas

deberían contar con recursos públicos suficientes y con políticas escolares claras y esto no siempre ocurre (Qvortrupa y Qvortrupb, 2018).

Respecto al contexto mexicano, señalamos en primer lugar que el derecho a la educación de calidad está establecido en el artículo tercero de la constitución mexicana, de manera que el Estado debe garantizar que las niñas, niños y jóvenes en edad de cursar la educación obligatoria tienen tres condiciones, en primer lugar, el acceso, al igual que la permanencia y logros de aprendizaje, mismos que tienen que ser relevantes, útiles y significativos para la vida, además estos deben estar monitoreados (INEE, 2019).

En la actualidad, más específicamente, el Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación de México, plantea en su segundo objetivo: “mejorar la oferta de información relevante y las orientaciones técnico-pedagógicas que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, media superior y de adultos para fortalecer la excelencia, la inclusión y la equidad educativa”.

El tercer objetivo es: “fortalecer la oferta de información y orientaciones técnico-pedagógicas que favorezcan la mejora continua de las escuelas de educación básica, media superior y para adultos y las constituyan como espacios formativos inclusivos, interculturales y de excelencia” (Diario Oficial de la Federación, 2020). En la legislación educativa mexicana, se plantea el interés de la orientación técnico-pedagógico a los profesores y la infraestructura que favorezcan la inclusión.

Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014) realizaron un estudio documental sobre el marco normativo para la equidad en las políticas del Estado mexicano, especialmente en educación superior. En esta revisión, se constata que la discriminación se prohíbe de manera constitucional, además desde el año 2003, se cuenta con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la cual promueve la igualdad de oportunidades; así también, desde el año 2006 se promulgó la Ley General para la Igualdad y en 2005 la Ley General de las Personas con Discapacidad, mismas que promueven la equidad, justicia e igualdad, así como la inclusión.

Estas normativas permiten ser visibles a las comunidades más vulnerables a la discriminación “indígenas, discapacitados, adultos mayores, la comunidad lésbico, gay,

bisexual, transexual, transgénero, travesti e intersexual (LGBTTTI), entre otros, como miembros de una misma sociedad a la que pertenecemos todos” (p. 223), de manera que se comienza una concientización social; según Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014), las personas tradicionalmente discriminadas en México, apenas se comienzan a sentir parte de la sociedad, de hecho, importantes resultados sobre inequidad y discriminación se muestran en Reporte sobre la Discriminación en México 2012. En estudios más recientes, se encuentra el Proyecto sobre Discriminación Étnico-Racial en México, del Colegio de México (Solís y Martínez, 2022), donde se muestra evidencia que las características etnoraciales están relacionadas con experiencias de discriminación en diferentes escalas, estas no están relacionadas al género, sino a la lengua materna y color de piel.

Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014) concluyen su revisión documental mencionando que a pesar de la apertura que ha tenido el gobierno de México, no se ha logrado acabar con la desigualdad, en cuanto a esfuerzos en la educación, mencionan que la Ley de Educación ha buscado incluir más estudiantes indígenas, pero apenas el 1% de los estudiantes indígenas tiene acceso a la educación superior. Los esfuerzos en México, respecto a educación inclusiva, no han sido suficientes para cambiar la visión de la sociedad, más aún de las autoridades educativas.

De hecho, otros autores (Socorro y Reyes, 2020) reconocen a México como pionero en reconocer el derecho a la educación como un derecho social, de forma constitucional en 1917 en el artículo 1º, se reconoce la obligatoriedad del Gobierno de México para impartir educación básica, además “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”, esto dicho en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2016; este acontecimiento, Socorro y Reyes lo califican como trascendental en la historia moderna.

De acuerdo con lo antes mencionado, Socorro y Reyes (2020) en un análisis documental de las políticas públicas nacionales, Caribe y Latinoamérica, e internacionales sobre inclusión, señalan que a pesar de que existe un consenso internacional sobre lo que implica atender la diversidad de las necesidades educativas, se refieren a la Declaración de Salamanca de 1994, sigue siendo un problema hacer de la educación inclusiva una realidad.

De acuerdo con los investigadores Socorro y Reyes, resulta muy complejo articular todos los componentes educativos para lograr una inclusión como tal, mucho más complicado resulta una filosofía de la inclusión, ya que la inclusión como tal es un anhelo, es además, un proceso incompleto.

Socorro y Reyes (2020) sugieren que la revisión de las políticas y esfuerzos normativos internacionales, permite la reflexión sobre los objetivos que deseamos alcanzar para llevar la inclusión de la teoría a la realidad, como recursos necesarios mencionan “la preparación continua de los docentes para la atención educativa para accionar desde las perspectivas que propone la educación inclusiva y así los dota de las herramientas teóricas y metodológicas esenciales para su labor de atención diferenciada” (p. 150).

En este mismo sentido, Hernández Ayala y Tobón Tobón (2016) realizaron un análisis documental de tipo cualitativo, bajo la técnica del estudio de cartografía conceptual, acerca del proceso de inclusión; donde señalan que la inclusión en la educación es parte de la agenda de gobiernos en los distintos países, pero existe una ruptura o fractura entre política y práctica. Los autores Hernández Ayala y Tobón Tobón, refieren que la inclusión debe ser concretizada con nuevos enfoques, diferentes a los que se han utilizado de forma tradicional.

Por otra parte, Operti (2019), a través de un análisis de políticas en educación inclusiva, identifica tres puntos fundamentales de discusión, en primer lugar, encontrar el camino para progresar del discurso a obras concretas de inclusión; por otra parte, progresar desde las políticas públicas como marco jurídico que sustenta las prácticas de inclusión y finalmente progresar de a una visión estrecha y cerrada la aceptación de la diversidad y la inclusión.

La revisión de la literatura en cuanto a la dimensión política permite darnos cuenta de la necesidad de seguir realizando estudios (posteriormente planes de acción) en distintos niveles y en distintos sistemas (Simón et al., 2019).

Simón et al., (2019) mencionan entre sus reflexiones, que la inclusión sigue siendo un referente de la agenda internacional que tiene la tarea de transformar los sistemas educativos para lograr un cumplimiento efectivo de educación para todos; el reto sería entonces lograr

una vinculación efectiva entre la teoría y la práctica, al mismo tiempo lograr que las políticas de inclusión educativa se implementen en el progreso académico de los alumnos.

Desde el enfoque de la dimensión política encontramos que las nociones de inclusión coinciden con “la educación para todos” como un derecho contra la injusticia social manifestada en desigualdad, por lo tanto, reiteramos que resulta relevante develar las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes como solución de problemas, sin embargo, existen áreas de oportunidad para lograr que la agenda pública sea una realidad en los centros escolares.

La educación inclusiva se enfrenta al desafío de crear estrategias que consideren todos los aspectos de la institución. Esto implica, desde una perspectiva social, reflexionar sobre las condiciones de equidad entre los distintos grupos de estudiantes. Para comprender la justicia en el ámbito educativo, es esencial reconocer las diversas desigualdades presentes en el aula. En este sentido, la justicia social también está relacionada con lo político, ya que las instituciones suelen aplicar normas "neutrales" que a menudo destacan las desventajas que afectan a ciertos estudiantes. (Barraza et al.).

### **1.1.3 Dimensión pedagógica**

Una tercera dimensión identificada en la revisión de literatura para este trabajo de investigación es la pedagógica, donde podemos mencionar que no se cuenta con currículos adaptados para el aprendizaje (Carrillo Sierra, et. al 2018; Muñoz y Porter, 2020). Al respecto, los autores realizaron un estudio cuantitativo con 348 docentes sobre sus prácticas pedagógicas en Colombia.

En los resultados, los autores refieren que las prácticas docentes son también sociales en un contexto específico. Señalan que ni el perfil heterogéneo de los alumnos, el perfil del docente, ni sus años de experiencia afectan significativamente las prácticas docentes inclusivas, sin explicitar cuáles son éstas.

En este sentido, según Poblete Melis (2018) quien realizó un estudio cualitativo de caso en educación básica con estudiantes migrantes en escuelas chilenas, señala que las adaptaciones son necesarias para la inclusión, de hecho, la mayoría de las adaptaciones en la

escuela nacen de los diagnósticos que las propias escuelas han hecho y tomando como partida los propios contextos.

En sus reflexiones Poblete Melis (2018) menciona la importancia de la comprensión de la propia realidad por parte de los centros escolares para poder atender a la diversidad, dicho autor refiere que, en el caso de Chile, es el propio Ministerio de Educación quien promueve el acceso de estudiantes al sistema educacional, su estudio se refiere específicamente a estudiantes migrantes. De manera que se reafirma la necesidad de la adaptabilidad en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación para favorecer la inclusión (Calatayud, 2019).

Aunado a lo anterior, los investigadores Muñoz y Porter (2020) realizaron una evaluación a partir de la investigación de estudio de caso de New Brunswick, Canadá, donde la educación inclusiva es referida como un valor. El objetivo del estudio consistió en analizar las prácticas de escuelas y aulas inclusivas donde los maestros tienen la tarea de garantizar una educación equitativa y de calidad.

Previo a la evaluación realizada por Muñoz y Porter, realizaron una revisión de literatura donde encontraron que el enfoque para la planificación personalizada o individualizada (PLP), es apropiada para la inclusión en el aula, ésta la describen como la adaptación y el diseño de la instrucción para los estudiantes.

En los resultados de observación y entrevista a profesores y estudiantes elaborados por Muñoz y Porter (2020), se menciona la importancia de elaborar planeaciones que incluyan a todos los alumnos y permitan hacer ajustes dependiendo la necesidad individual de cada uno de ellos, se refieren principalmente a estudiantes con alguna discapacidad. Según los investigadores así se lleva a cabo el valor de la inclusión; se menciona, además, que el éxito de una educación inclusiva incluye tanto el logro académico del estudiante como la integración social.

Aunque el caso de las escuelas de New Brunswick son un ejemplo de inclusión en el aula, por ser pioneras en adoptar un modelo de educación inclusiva para todos los estudiantes en aulas integradas con alumnos sobre todo con alguna discapacidad, además la inclusión se

extiende desde la infraestructura hasta la formación de personal administrativo, directivo y por supuesto docente.

Muñoz y Porter (2020) aluden también que se siguen enfrentando desafíos para lograr una planeación en un aprendizaje común e inclusivo, uno de los desafíos más críticos es “crear una cultura escolar que brinde claridad en las funciones y responsabilidades profesionales y fomente la colaboración entre los miembros del personal” (p. 1564) así como mantener el vínculo del currículo con la instrucción; finalmente señalan que aprender entre compañeros en un aprendizaje común es el objetivo de la educación inclusiva.

En otro estudio que también se refiere al caso New Brunswick, los autores AuCoin et al., (2020), afirman que esta provincia es una de las primeras a nivel mundial en establecer una legislación de inclusión educativa y por tradición y tener las mejores prácticas inclusivas de Canadá, se tiene el apoyo de *education support teacher* (EST) profesores que tienen la función de brindar apoyo específicamente con prácticas inclusivas en el aula, estos reciben capacitación en habilidades como “consulta, entrenamiento, co-enseñanza y planificación conjunta, todo con un enfoque en el apoyo entre pares y la resolución de problemas” (p. 6).

Por su parte, Ainscow (2017) menciona que, aunque a nivel mundial se han hecho esfuerzos para dar apoyo a los estudiantes, encontramos ventajas, pero también desventajas; menciona el caso de Finlandia en su enfoque por una educación particular docente-alumno “la gran presión que puede ejercer sobre los alumnos, la ausencia del contacto con sus compañeros, la estigmatización ocasionada al ser apartado del contexto de las clases ordinarias y el costo asociado” (p. 44).

También en este mismo caso finlandés, Ainscow (2017) habla de la desventaja de trabajar con grupos reducidos, ya que algunos estudiantes se sienten estigmatizados al ser separados de su grupo general; menciona el autor que algo que ha resultado positivo es el trabajo con dos docentes en aula, ya que se cuenta con profesores de apoyo especialistas en educación inclusiva.

Sin embargo, el autor señala que también hay una desventaja en el trabajo docente en pares, que es la falta de tiempo para la planeación conjunta; así, Ainscow refiere que ser más inclusivo implica en primer lugar un proceso de participación por parte de los alumnos en el

currículo, cultura y comunidad educativa para disminuir la exclusión, así como reestructuras las prácticas docentes y promover la participación de todos los estudiantes.

Ainscow (2017) distingue en el contexto de Sudamérica el apoyo entre los estudiantes, se refiere a este recurso como “infrautilizado” ya que puede “dinamizarse para derribar las barreras a la participación en clase y contribuir así a incrementar las oportunidades de aprendizaje (p. 42), ha sido un recurso muy poco explotado y con buenos resultados.

Entre las investigaciones referidas a los profesores, Leal Socorro y Reyes Cárdenas (2014) a través de una investigación cualitativa desde una epistemología llamada del sujeto conocido, lograron visibilizar la voz de cinco profesores de educación básica (primaria, secundaria y bachillerato) a través de la técnica de entrevista a profundidad.

Los resultados de su investigación arrojaron la percepción de los docentes respecto a la implementación de la inclusión educativa, por una parte, relatan que es una respuesta institucional a la vulnerabilidad de los alumnos, además, señalan que hay dificultades institucionales para garantizar la inclusión, un tercer hallazgo es la falta de consenso en la definición de inclusión educativa entre los profesores.

De acuerdo con Blanco Guijarro (2006) la percepción de los profesores puede influir en la práctica pedagógica: “la inclusión implica una visión de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad, si se considera que cada alumno tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal únicos que lo hacen ser único e irrepetible en cada caso” (p. 25).

Aprender en “un entorno de aprendizaje común” es el objetivo de la educación inclusiva, de manera que tanto el aprendizaje académico como en el social que adquiera el estudiante, “son componentes esenciales de una escuela inclusiva” (Muñoz y Porter, 2020, p. 1565). Aunado a este principio, “la educación inclusiva es para todos los alumnos, y se enfoca en la instrucción personalizada que ayuda a las personas a aprender tanto académica como social y emocionalmente junto con sus compañeros” (AuCoin et al., 2020, s/p).

Las prácticas pedagógicas en un entorno de inclusión implican adecuaciones curriculares y que estas sean flexibles, así se benefician todos los estudiantes, no solamente los alumnos con necesidades educativas especiales (Guajardo-Ramos, 2018). De esta manera, la

relación entre la educación inclusiva y las prácticas radica en que esta última debe adaptarse y transformarse para asegurar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o contextos, puedan participar y aprender en igualdad de condiciones.

## **1.2 Prácticas docentes para la educación inclusiva**

Respecto a las prácticas docentes, la revisión de la literatura evidencia que las prácticas de la enseñanza, además de las formas de organización del sistema educativo son los obstáculos más importantes para garantizar la inclusión de todos los alumnos en la escuela (Vidales et al., 2020).

Los autores, en un estudio realizado con la técnica de *focus group* con directivos y profesores de universidades en Argentina, con el fin de sondear las alternativas en la práctica educativa que garantizan la inclusión, mencionan que la inclusión está vinculada con la integración de alumnos, es decir la integración en una escuela común, así también la inclusión está focalizada en grupos sociales vulnerables o como nos hemos referido en este proyecto de investigación, en grupos o estudiantes en situación vulnerable, de manera que la inclusión favorece la no discriminación.

Barbosa-Chacón y Barbosa (2017) señalan a este respecto que existen brechas para fomentar la educación inclusiva, algunas de ellas son actitudinales del profesor, pero también se incluyen los padres de familia y administrativos de la entidad educativa, mencionan que un problema actual es que las instituciones educativas no cuentan con currículos adaptados para el aprendizaje.

Respecto de las prácticas docentes de inclusión educativa en el aula, la literatura refiere que la noción y sensibilidad que el profesor tenga sobre las diferencias individuales para aprender, podría influir en el ajuste pedagógico, por ejemplo, algunos profesores optan por pedir a los estudiantes “que realicen actividades más sencillas o se les da menos trabajo, o bien reciben la ayuda de un auxiliar docente” (Ainscow, 2017, p. 40), este tipo de ajuste pedagógico solamente hace más notable la diferencia entre el alumnado.

En otras ocasiones de acuerdo con Ainscow, 2017, los profesores con más experiencia desarrollan formatos diversos y variados de materias que se convierten en parte de un

repertorio para crear nuevas formas de enseñar en el aula, pero también se considera que una planeación como tal de la práctica pedagógica inclusiva es idónea ya que suele cambiar en el mismo momento en que se enfrenta el profesor con la clase.

También encontramos que la incorporación de la experiencia del profesor en la práctica educativa “no necesariamente configuran nociones o prácticas de inclusión” (Bernal y Arteaga, 2016. p. 761). La literatura también refiere la falencia de la preparación inicial del profesor para la educación inclusiva, al respecto Operti (2019) refiere la necesidad de “posicionar la inclusión y la diversidad como ejes transversales del currículo de formación docente” (p. 278).

Así, la inclusión se promueve como una práctica de educación para todos ello implica la personalización de las estrategias de la práctica docente para ajustar a las necesidades de los estudiantes, lo que se nombrará como adaptaciones curriculares definida por Estévez Arias (2019) como las modificaciones que se realizarán en el aula para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, estas deben estar contempladas desde el requerimiento de los propios estudiantes

Entonces, hablar de educación inclusiva, “implica la revisión del proceso de aprendizaje social dentro de su contexto particular y no tanto con la introducción de técnicas especiales o la gestión organizativa” (Ainscow 2017). Y más que una revisión de lo que ocurre en el aula, es importante compartir la información sobre prácticas y políticas escolares exitosas que funcionen como “faros para aquellos que buscan formas de salir de la oscuridad de la exclusión” (Muñoz y Porter, 2020, p. 1552).

Si bien, nuestro estudio no se enmarca en la educación especial, coincidimos con AuCoin et al., (2020) al señalar que la adaptación en educación inclusiva abarcaría estrategias académicas y socioemocionales. Jordan y McGhie-Richmond en Muñoz y Porter (2020) señalan que los profesores que se adaptan y diseñan instrucción adecuada para los estudiantes que tienen necesidades especiales, son los más exitosos en general con todos sus estudiantes.

Por su parte, Tomasevski (2004) plantea cuatro indicadores por sus siglas en inglés conocidos como “4-A”, para evaluar el derecho universal de educación de calidad, de éstos la

accesibilidad y adaptabilidad se orientan a la inclusión educativa (ver tabla 2: Indicadores para evaluar el derecho universal de educación de calidad).

Tabla 2: Indicadores para evaluar el derecho universal de educación de calidad

	<b>Indicador</b>	<b>Descripción</b>
<b>ad</b>	<b>Asequibilidad</b>	Se refiere a la obligación de asegurar que la educación gratuita y obligatoria
<b>ad</b>	<b>Aceptabilidad</b>	Es la obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos.
<b>d</b>	<b>Accesibilidad</b>	Elimina todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento) y la obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación
<b>ad</b>	<b>Adaptabilidad</b>	Es la obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña, obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos

Fuente: Elaboración propia a partir de Tomasevski (2004, p. 14).

La adaptabilidad implica que la educación debería ser compatible con los requerimientos, intereses y condiciones específicas de todos (Köster, 2016, p. 37). En este sentido, nos referimos nuevamente a Ainscow (2018) que señala el objeto de la inclusión educativa que es eliminar la exclusión social.

La accesibilidad se refiere a tres dimensiones interrelacionadas, por una parte, la dimensión de la no-discriminación, después la accesibilidad física y finalmente la accesibilidad económica. Esto significa que la educación debería ser legalmente y de *facto* accesible para todos, incluso para los grupos más vulnerables, por tanto, la exclusión de la educación por origen étnico o contextual, color de piel, sexo, idioma, religión, opinión, estatuto socioeconómico, nacimiento o discapacidad, debería ser eliminada (Köster, 2016, p.37). A este respecto, Forgiony-Santos (2019) en el ámbito de educación especial afirma que:

“en el contexto escolar uno de los mayores actos de desigualdad y no inclusión es el rechazo o mala atención a población (...) el deber ser es que todas las entidades educativas establezcan una calidad de

servicio integral, basado en la educación inclusiva. En el entorno educativo la adopción de una educación inclusiva es determinante en una mejor calidad institucional” (pp. 37-38).

De acuerdo con Estévez Arias (2019), en el éxito de la inclusión educativa para todos influye la preparación de los maestros y el cumplimiento de sus labores, de tal manera que se reitera que la inclusión educativa es un proceso de modificación de las creencias y las prácticas docentes, es necesario que el docente deje de percibir la inclusión solo como un principio o tendencia, sino que la comprenda como un derecho de todos (Pérez Gutiérrez, Casado Muñoz y Rodríguez Conde, 2021).

Es así como “un elemento determinante para favorecer la inclusión es propiciar el desarrollo de las competencias pedagógicas del profesorado, que le permitan generar una cultura inclusiva, como un aspecto fundamental para asegurar el éxito de los aprendizajes” (Núñez, 2018, p. 212). En esta misma línea, podemos afirmar que la inclusión en el aula depende de las competencias del profesor y de su capacidad de generar escenarios de aprendizaje sobre todo “que fortalezcan las relaciones interpersonales” (Izquierdo y Díaz, 2017, en Canales Núñez, et. al 2018, p. 213).

De tal manera, a través de la práctica educativa, se realiza “la reinterpretación del significado de la inclusión en la formación integral del ser humano” (Bernal y Arteaga, 2016, p. 763) por tanto, es precisamente que la inclusión educativa tiene éxito a partir del “uso efectivo de prácticas inclusivas identificadas como indicadores observables en la escuela y el aula” (Muñoz y Porter, 2020. p. 1558).

Entre los estudiantes existen diferencias naturales, mismas que el profesor debe evitar convertir en desigualdades, para ello Calatayud (2019) señala las siguientes recomendaciones:

- a. Evaluar la funcionalidad y resultado de cada práctica educativa, a través del proceso de reflexión.
- b. Comprender y conocer al alumnado.
- c. Poner la mirada en las capacidades que tienen el alumnado.
- d. Utilizar metodologías abiertas y flexibles.
- e. Centrar la evaluación o el diagnóstico para conocer las capacidades y posibilidades que tienen el alumnado, eliminando el enfoque de partida en todas las limitaciones que pueden encontrarse.
- f. Conocer bien el currículum y la normativa para poder aprovechar su flexibilidad.
- g. Valorar el trabajo en equipo en busca de la aportación de otros puntos de vistas para el diseño de prácticas.

- h. Proporcionar a los centros educativos autonomía para el diseño de proyectos y estrategias para la inclusión.
- i. Otorgar el papel de responsable de la creación de puentes para alcanzar la educación inclusiva a la inspección educativa (pp. 27-29).

Por su parte Simón et al., (2019) refieren tres estrategias para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender en el aula, en primer lugar, diseñar actividades educativas y de evaluación que aseguren el compromiso y la participación de todos los alumnos. La empoderación del alumno es una necesidad para que en conjunto con sus docentes asuman la responsabilidad de trabajar para mejorar su aprendizaje.

Como segunda estrategia, los autores señalan la necesidad de las escuelas seguras y espacios acogedores para todos los alumnos que den atención a la accesibilidad física y cognitiva (Jordan y McGhie-Richmond, 2009), además, los alumnos deben ser bienvenidos y valorados en sus escuelas para una integración en su entorno escolar. Una tercera estrategia es visión de un sistema de apoyo, que tenga las características de ser colaborativo integral y bien coordinado: los profesionales consideran la enseñanza como un emprendimiento colaborativo, construir redes de apoyo entre docentes y alumnos.

Hasta este momento podemos señalar que “la implementación de unas prácticas pedagógicas inclusivas no solo depende de las capacidades de los docentes desde sus procesos de enseñanza”, son un conjunto de acciones que buscan proporcionar un aprendizaje eficiente y adecuado para todos en una misma comunidad, el propósito de las prácticas inclusivas es evitar la diferencia entre los estudiantes por lo tanto la exclusión educativa (Carrillo Sierra, et. al., 2018, p.18)

Los principios fundamentales para determinar las prácticas docentes que fomentan la inclusión educativa en los estudiantes involucran un rol activo del estudiante (Carrillo Sierra, et. al 2018, p.67):

- a. “Presencia. Todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula

- b. Participación. Todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos
- c. Progreso. Todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro”.

A diferencia de Carrillo Sierra, et. al (2018) que identifica la inclusión educativa en principios basados en los estudiantes, Esparza Manríquez (2019) destaca el rol del profesor en las prácticas de adaptaciones pedagógicas.

La autora afirma que el profesor no tiene una formación para la inclusión educativa, por lo que sugiere conocer la percepción y actitud e incluso formar una comunidad de práctica educativa para la inclusión, en la misma idea Ayquipa Salazar (2021) afirma que “para que los sistemas educativos sean verdaderamente inclusivos se debe contar con docentes inclusivos; es decir, que sean capaces de atender a la diversidad en el aula” (p. 3).

Respecto a las prácticas inclusivas del profesor, Rivero (2017) señala que “necesitan ser sistematizadas, divulgadas y valoradas, en vista de que por lo general se tiende a reportar o a investigar lo que no se ha hecho o lo que falta por hacer, no así las experiencias exitosas” (p. 115) menciona que son pocas las investigaciones actuales que abordan las buenas prácticas docentes para la inclusión.

Rivero destaca entre las prácticas docentes exitosas, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades de los alumnos, utilizar los recursos de manera eficiente, mostrar apertura a las sugerencias, monitoreo, brindar instrucciones claras; sin embargo, lograr una práctica exitosa requiere de factores como la capacitación, las políticas educativas. A continuación, se muestran los resultados de la revisión de la literatura respecto al perfil del docente inclusivo.

Los autores (Esparza Manríquez, 2019; Rivera Rojas, 2021; Rivero, 2017 y Ayquipa Salazar, 2021) coinciden en el protagonismo que tiene el profesor para llevar a cabo la educación inclusiva, en la misma idea González Muñoz (2021) afirma que su puesta en práctica “no se basa solamente en implementación de políticas públicas, realización de prácticas docentes inclusivas, infraestructura o recursos pedagógicos adecuados, sino más bien

pasa por un cambio de mentalidad (cambio de paradigma)” (p. 10) de los involucrados en la educación inclusiva, notablemente el profesorado.

### **1.2.1 Perfil del docente inclusivo**

En este contexto, el docente es el mediador del aprendizaje, tiene un valor indispensable para que se logren las prácticas que favorezcan la educación inclusiva (Carrión y Santos, 2019). Mencionando nuevamente a Ainscow (2017), éste señala que el docente es el punto de partida de la educación inclusiva “de hecho significa tratar de ampliar su capacidad de imaginar lo que podría conseguirse y aumentar su sentido de responsabilidad para hacerlo realidad” (p. 28).

En el mismo sentido Ayquipa Salazar (2021) menciona: “para que los sistemas educativos sean verdaderamente inclusivos se debe contar con docentes inclusivos; es decir, que sean capaces de atender a la diversidad en el aula” (p. 3). De esta manera, el profesor se enfrenta en su labor bajo sus propios principios y es quien tiene bajo su responsabilidad la tarea de “ofrecer la posibilidad de ejercer el derecho a la educación, en las mejores condiciones, al conjunto de la población, especialmente a niños y a jóvenes; o sea, a todos los niños y jóvenes, y a todas las personas adultas que lo requieran” (pp. 48-49).

Estévez Arias (2019) elaboró un estudio con 75 maestros de la educación primaria en Cuba que tienen estudiantes con discapacidad intelectual, sobre su formación en el contexto de la inclusión educativa y las adaptaciones curriculares que realizaron; el estudio se realizó a partir del análisis de documentos normativos y metodológicos para la adaptación, la observación de las adaptaciones curriculares en clases y la entrevista a maestros para corroborar estas adaptaciones.

El autor muestra en los resultados que existen debilidades o insuficiencias en los profesores para realizar adaptaciones curriculares, desde la conceptualización, hasta el dominio de metodologías para saber cómo adaptar el currículo, entre las soluciones que propone, desde la teoría de la educación avanzada, se encuentran algunas acciones a corto plazo como son la capacitación docente, previo diagnóstico, sobre adaptaciones curriculares,

así como el diseño de un taller de auto superación; a largo plazo señala el intercambio de experiencias entre docentes, la participación en eventos académicos para compartir resultados de adaptaciones y la promoción de la investigación, finalmente habla de la evaluación de los resultados de la capacitación y participación en eventos.

Respecto a la percepción de los profesores sobre la experiencia de poder realizar experiencias inclusivas, otras investigaciones (Poblete Melis, 2018) señalan que “han evidenciado que los centros educativos que reconocen su diversidad y la hacen visible, tienen mejores posibilidades de reducir conductas prejuiciosas y discriminatorias hacia los grupos minoritarios en su interior” (pp. 58-59); identificar a los grupos en situación vulnerable en el contexto educativo es esencial para reconocer los riesgos el fracaso escolar (Chiriguaya Zambrano, 2017).

De acuerdo con Esparza Manríquez (2019) es imprescindible que los profesores sean capaces de reconocer y valorar la diversidad educativa, son los mismos profesores quienes reconocen “la falta de herramientas para abordar a cada estudiante con diferentes dificultades” (p. 35). Destaca que, en la revisión de la literatura sobre las prácticas pedagógica de inclusión, la voz de los estudiantes rara vez se incluye en la investigación.

En este sentido, Rivero (2017) señala en una investigación documental sobre el quehacer del docente inclusivo que para implementar sistemas educativos se requiere de la participación de todos los integrantes de la comunidad académica, además existen cuatro aspectos fundamentales que son la revisión de la conceptualización de inclusión, equidad y calidad; en segundo lugar el fortalecimiento de las políticas públicas inclusivas; como punto número tres señala la diversidad de oferta académica y el fortalecimiento de los centros educativos; finalmente menciona la asignación de recursos y la necesidad de planear las políticas mismas.

Aunado a esto, Rivero menciona que es necesario contar con una visión amplia sobre inclusión que permeé el *currículum* y la práctica docente. El rol del profesor en un contexto inclusivo requiere asumir riesgos e intentar nuevas formas de enseñanza, es un eje de transformación del proceso educativo.

Por su parte, Rappoport Redondo y Echeita (2018) en un estudio de tipo documental sobre los docentes, las prácticas de enseñanza y las aulas inclusivas, señala que un mal docente o un docente con bajo desempeño, puede provocar una pérdida educacional irreversible en los estudiantes.

Dichos autores mencionan cuatro valores fundamentales del perfil docente en la educación inclusiva:

- a. “Valorar la diversidad del alumnado, las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo”;
- b. “Apoyar a todo el alumnado, los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos”;
- c. “Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores”
- d. “Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas”, esto de acuerdo Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (p.7).

Rappoport Redondo y Echeita (2018) concluyen en dos resultados preocupantes sobre el perfil docente; en primer lugar, los docentes se muestran dudosos sobre la educación inclusiva; mientras que en segundo lugar es que “los profesores mostrar actitudes positivas hacia la filosofía general de la educación inclusiva, pero tienen serias reservas sobre la posibilidad de hacerla efectiva en la práctica” (p. 8).

En síntesis, el docente desempeña un papel fundamental en la implementación y éxito de la educación inclusiva. Su rol como mediador y transformador del aprendizaje requiere una amplia preparación para enfrentar y atender la diversidad en el aula, lo cual implica no solo la capacidad de imaginar nuevas posibilidades, como sugiere Ainscow (2017), sino también la responsabilidad de hacerlas realidad. Diversas investigaciones subrayan la importancia de que el profesorado cuente con las herramientas adecuadas para realizar adaptaciones curriculares, comprender las diferencias entre sus estudiantes y reducir las barreras de exclusión.

La formación y el intercambio de experiencias, propuestos por Estévez Arias (2019) y Esparza Manríquez (2019), son esenciales para fortalecer sus habilidades en prácticas

inclusivas. Además, para construir sistemas educativos inclusivos, la comunidad educativa debe replantearse conceptos clave como inclusión y equidad, robustecer las políticas públicas y garantizar recursos adecuados, según señala Rivero (2017). De esta manera, el docente inclusivo no solo enseña, sino que también lidera y transforma el entorno educativo, enfrentando riesgos e innovando en sus métodos para asegurar que todos los estudiantes, sin excepción, tengan acceso a una educación de calidad.

### **1.3. La voz del estudiantado en la educación inclusiva**

La inclusión es un proceso que ofrece oportunidades a los estudiantes para ser considerados en su diversidad, atender la voz del estudiantado forma parte de la educación inclusiva (Valdés et al., 2021). Así como la inclusión implica la presencia, participación y el progreso del estudiante en el proceso de aprender (Carrillo Sierra, et. al., 2018), en esta idea la UNESCO (2018) enfatiza la participación activa del estudiantado en las decisiones curriculares e institucionales.

La revisión de la literatura evidencia que existen pocos estudios de educación inclusiva que incluyen la percepción de los estudiantes respecto a la inclusión en el aula (Esparza Manríquez, 2019). En estos estudios que incorporan al estudiantado, se menciona que las estrategias de trabajo colaborativo favorecen la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje (Morales Vázquez et al., 2015; Canales Núñez, et. al 2018; por Valdés et al., 2021).

En la misma idea de implementar estrategias colaborativas en el aula, Sandoval et al., (2020) en un estudio cualitativo recopilan experiencias de alumnos de primaria en Austria, Dinamarca, España e Inglaterra Portugal estudiantes de secundaria de centros de España, Inglaterra y Portugal, respecto a la mejora de la práctica del docente en educación inclusiva. Ambos proyectos buscan la colaboración entre estudiantes y profesores para el diseño de clase que fomente la inclusión, que nadie se sienta excluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los autores Sandoval et al., (2020), las voces de los estudiantes permiten obtener información sobre las similitudes de estos en los contextos educativos.

Dichos autores enfatizan la importancia de incluir en las investigaciones de educación inclusiva las opiniones de los estudiantes con el propósito de mejorar la actuación docente en tres áreas: la metodología, explicaciones por parte del profesor y finalmente sobre la evaluación.

Respecto a la metodología, los estudiantes mencionan que prefieren no trabajar siempre en los mismos grupos, es mejor combinar los participantes en función de la tarea; por otra parte, compartieron que los docentes tendrían que limitar las actividades donde se compite entre ellos, en cambio lo que sí les gusta son las actividades que les permiten mostrarse a los demás como las exposiciones y compartir conocimientos con otros estudiantes, además mencionan que los profesores requieren usar material audiovisual en sus clases y ser claros con las indicaciones sobre todo en actividades auto dirigidas, así como dar recomendaciones para materiales digitales.

En segundo lugar, los estudiantes se refieren a la explicación del profesor, sobre la importancia de utilizar recursos audiovisuales y motivar al diálogo entre estudiantes y profesor, donde no solo sean preguntar y respuestas sino que realmente exista una interacción; en tercer lugar los estudiantes expresaron sus opiniones sobre la evaluación, les gustaría saber por qué y para qué se estudian ciertos contenidos, prefieren se les evalúe de manera constante y que estas sean breves, algunos de los estudiantes mencionan que también deberían evaluarse aspectos como el comportamiento.

Los resultados de las investigaciones de educación inclusiva que incorporan la voz del estudiantado coinciden en que los alumnos valoran ser considerados en la organización de las actividades de aprendizaje que se desarrollarán en el aula, así lo constatan tres investigaciones desarrolladas en Chile (Valdés et al., 2021); en México (Morales Vázquez et al., 2015) y en contexto europeo (Sandoval et al., 2020).

Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2017) en su investigación con profesores y estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), coinciden con Sandoval et al., (2020) al destacar la opinión de los estudiantes sobre la práctica docente, en particular el énfasis en el trabajo colaborativo donde los alumnos pueden participar del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la misma idea, Valdés et al., (2021) identificaron que los estudiantes desean formar parte de las decisiones del diseño de los espacios de aprendizaje, de no hacerlo los alumnos refieren estar insatisfechos con la organización de las actividades en el aula.

Morales Vázquez et al., (2015) interpretaron los datos en dos dimensiones, el primero es el ser docente y el segundo el ser docente incluyente. Respecto a la primera dimensión, los estudiantes mencionaron su interés sobre la educación reflexiva, crítica, donde se favorece el diálogo. Respecto a la segunda dimensión sobre el ser docente incluyente, que se refiere a las prácticas que hacen los profesores para favorecer la educación inclusiva, los estudiantes mencionaron que existe un programa de tutorías en su escuela, pero algunas veces no saben ni siquiera quién es su tutor, mencionaron que las tutorías son de corte institucional no siempre se favorece el desarrollo integral.

Otras opiniones de los estudiantes refieren al trabajo colaborativo, mencionan como algo favorable que los profesores les pidan trabajo en equipo donde prevalezca el compañerismo y se aprenda de los demás, pero es un problema cuando se fomenta la competencia entre los participantes; los estudiantes mencionan, sobre la colaboración, que desde su perspectiva algunos profesores no saben trabajar en equipo.

Entre las discusiones finales de este estudio desarrollado por Vázquez Morales et al., (2015) señalan que los resultados deben considerar las particularidades de contexto y participantes, y en el caso de la UASLP, se hace referencia a la importancia de la reflexión de la propia práctica docente en la inclusión, el profesor es el gestor del aula y es quien requiere incitar el trabajo de colaboración entre los estudiantes, que los resalten como actores de su proceso educativo

Otras investigaciones enfatizan las actividades que el profesor puede incluir para favorecer la educación inclusiva en la escuela, por ejemplo, Aravena et. al (2018) en una investigación cualitativa, a partir de un estudio de caso respecto al Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, de la Universidad de Santiago, que tiene el objetivo de brindar apoyo para el acceso y permanencia de los estudiantes que ingresan a educación superior provenientes de contextos vulnerados.

Los autores enfocan el estudio en el proceso de inducción, muestran a su vez, valoraciones por parte de los estudiantes respecto a sus profesores en este proceso, donde se favorecen las actividades que les permiten sentirse parte de la universidad, donde se ponen en práctica actividades que sirven para la vida diaria; respecto a los recursos, se valoran los tecnológicos como el apoyo en plataforma web; se menciona que la participación de los profesores o tutores desde la inducción contribuye a la no reprobación y permanencia en la universidad, sobre todo de estudiantes que provienen de comunidades rurales y estratos socioeconómicos bajos.

Asimismo, los autores Canales Núñez, et. al (2018), en un estudio de enfoque mixto de alcance exploratoria-descriptivo, en un entorno de educación primaria, presentan los resultados de la aplicación de un cuestionario sobre prácticas inclusivas en el aula, específicamente sobre la materia de educación física; entre los resultados de este estudio se exponen algunas prácticas por parte del docente que obstaculizan el aprendizaje, así como algunas otras que lo favorecen en un entorno de inclusión.

Los estudiantes que participaron en dicha investigación mencionan que existe poca adaptación de las actividades asignadas por el profesor, ya que se les exige a todos de igual manera, en este estudio el 34% del estudiantado percibe que no se consideran las capacidades individuales, lo mismo pasa con la evaluación donde los criterios son prescritos y comunes para todos.

De esta forma, Canales Núñez, et. al., (2018), muestran, desde la voz de los estudiantes, que cuando los profesores consideran que el alumno no es capaz de cumplir con alguna actividad prefiere omitirla, en lugar de adaptarla, lo cual es considerada por los autores como una práctica que obstaculiza el aprendizaje. Así también, los estudiantes mencionan que en ocasiones los profesores justifican las burlas que se realizan en el aula de clases, desde las diferencias, ventajas o desventajas que existen entre los alumnos, las consideran naturales y esto obstaculiza además el clima del aula.

Caso contrario, una práctica que facilita el aprendizaje de todos los alumnos, desde la visión de los mismos, es adaptar los objetivos de aprendizaje al contexto, desde el reconocimiento de las condiciones de cada uno de ellos, de igual forma, consideran que una

evaluación formativa permite reconocer las capacidades individuales y favorecer la participación; así como la realización de actividades lúdicas y colaborativas.

Por su parte, Valdés et al., (2021), en un estudio cualitativo y mediante el método etnográfico, recuperaron experiencias de sesenta estudiantes chilenos de enseñanza primaria y secundaria que cursan sus estudios en centros escolares que consideran la inclusión como sello institucional.

El propósito de la investigación, fue identificar la participación de los estudiantes en la escuela, como proceso de inclusión, señalan “entendemos la participación escolar como un proceso inclusivo en sí mismo” (p. 6), de manera que se parte de la necesidad de escuchar a los estudiantes para mejorar las experiencias, en este sentido, la participación se observa como un problema ya que en el aula de clases no todos participan.

Entre los resultados, se muestra el interés de los estudiantes por formar equipo con otros estudiantes y formar relaciones interpersonales, se visualizan además como actores de su propio aprendizaje, observan al profesor como un acompañante, entre las formas en que el estudiante desea participar señalan tres; la primera se refiere al juego como forma de participación, cuando las actividades son lúdicas se tienen mejores experiencias.

La segunda forma de participación es formar parte de actividades prácticas de aprendizaje; la tercera forma en que los estudiantes desean participar recae en el centro escolar ya que esperan que se ofrezcan nuevas formas de aprender.

Tenemos entonces, desde la revisión de algunos estudios, que el profesor tiene prácticas pedagógicas arraigadas que no siempre facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes ya que no son inclusivas (Canales Núñez, et. al 2018; Aravena Vega, et al., 2018); avanzar hacia las prácticas de educación inclusiva requiere por parte del docente un proceso de reflexión sobre su propia práctica (encuentra Ainscow, 2017; Socorro y Reyes, 2020; Morales Vázquez, et. al, 2015), así como apertura para la adaptación de las estrategias, evaluación y objetivos de aprendizaje de acuerdo con el contexto de los estudiantes (Morales Vázquez, et. al 2015; Canales Núñez, et. al 2018; por Valdés et al., 2021).

De esta forma, es importante señalar que no todos los estudiantes cuentan con las mismas condiciones para realizar sus estudios. Existen grupos menos favorecidos que están en

riesgo de abandono escolar o tienen bajo rendimiento académico por encontrarse en distintas situaciones de vulnerabilidad, estas son complejas y requieren de una visión interseccional.

### **1.3.1 Vulnerabilidad educativa desde una visión de interseccionalidad**

La educación inclusiva es la voz colectiva y para que sea una realidad, se requiere de un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en situaciones de riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, 2020). De acuerdo con Leal Socorro y Reyes Cárdenas (2014) la inclusión involucra tener un énfasis en los grupos de estudiantes en situaciones de riesgo de marginación, exclusión por ejemplo el bajo rendimiento. Es importante que estos grupos sean cuidados con más atención y sobre todo se busquen medidas que garanticen y aseguren “su presencia, la participación y los logros en el sistema educativo” (p. 16). Considerando el significado propio de la vulnerabilidad, se hace referencia a que las personas pueden ser heridas o recibir lesiones, físicas o morales (Diccionario de la Real Academia Española, 2023), de ahí que un sinónimo es literalmente la fragilidad.

Desde una perspectiva social, el término vulnerabilidad se refiere a los grupos socialmente en riesgo, que responden a diferentes criterios como son “la existencia de elementos contextuales que los hace más propensos a enfrentar situaciones adversas para su desarrollo, el ejercicio de conductas que los exponen a peligros” (Villalta Paucar y Saavedra Guajardo, 2012, en Chiriguaya Zambrano, 2017. p.66).

Otros factores sociales son las condiciones de pobreza y marginalidad en la que se encuentran algunos grupos tradicionalmente excluidos; los contextos vulnerables impactan en el desarrollo y entorno escolar, el desempeño educativo se puede ver afectado en esta condición (Román Carrasco, 2013).

Desde una perspectiva educativa, el concepto de vulnerabilidad hace referencia a los estudiantes que experimentan dificultades en su trayectoria escolar, estas les impiden obtener provecho del currículo y por supuesto, repercute en su aprendizaje. Las barreras con las que se pueden encontrar estos estudiantes son de distinta índole, pueden ser tanto emocionales, como

interpersonales o familiares, y las relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, también existen barreras de la propia institución; estas barreras, más las diferentes condiciones personales de los estudiantes, en la mayoría, convergen en el fracaso escolar (Díaz López y Pinto Loría, 2017).

Con el propósito de comprender mejor la situación vulnerable de algunos estudiantes, Echeita y Duk Homad (2008) mencionan, a partir de un estudio monográfico sobre 14 artículos que abordan perspectivas de inclusión, las siguientes situaciones posibles: de género, ya que en muchos países las mujeres están más expuestas a la discriminación; también mencionan el fracaso escolar como una situación de vulnerabilidad; el origen, los autores se refieren a los originarios de América Latina y sobre todo a los estudiantes indígenas que sufren las consecuencias de exclusión; mencionan también la situación de los estudiantes inmigrantes; además al alumnado con necesidades educativas especiales.

Por su parte Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), mencionan que las principales barreras que tiene la educación inclusiva son las de ideologías discriminatorias, pero también existen otras como las barreras de información y la falta de acceso a la escuela; los investigadores señalan, que los modelos tradicionales de la educación son una barrera educativa.

En este sentido Echeita y Duk Homad (2008) mencionan la necesidad de reconocer la desigualdad en la sociedad y que la calidad del aprendizaje se relaciona directamente con el contexto. También, las escuelas que hacen la diferencia son las que se esfuerzan por generar condiciones de calidad para los alumnos más vulnerables, incluyendo las curriculares, aluden que es necesario fortalecer una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas.

Hernández Otolora et al., (2016) señalan que las instituciones que ofertan programas educativos en línea o en los llamados ambientes virtuales de aprendizaje, reflejan la calidad a partir de la accesibilidad que potencia las capacidades de los estudiantes desde el ingreso, formación y egreso; considerando un contexto de inclusión, sitúan a los estudiantes en situación vulnerable con los siguientes aspectos:

Humanos: son lo que limitan la interacción con otros compañeros en igualdad de condiciones.

Limitación: referente a distintos tipos de discapacidad ya sea motriz, visual, auditiva o también cognitiva, también se toman en cuenta las personas con situaciones de salud que repercuten en su funcionalidad, por ejemplo, lesiones temporales.

Técnicos: considerando la evolución de las nuevas tecnologías y las distintas formas de comunicación.

Socioeconómicos: ya que en ocasiones el no poder acceder a dispositivos avanzados, limita a los estudiantes en su aprendizaje.

Geográficos: ya que algunos alumnos viven en comunidades alejadas y no es posible un traslado adecuado a las instituciones.

En países menos adelantados, los estudiantes que proceden de contextos socioeconómicos menos favorecidos son vulnerables (UNESCO, 2019) y a menudo estos “sufren múltiples formas de discriminación debido a que su desventaja socioeconómica se ve agravada por otros motivos de discriminación y a que las desventajas se refuerzan mutuamente” (p. 7), de aquí surge lo que llamamos interseccionalidad en la educación, ya que los diferentes factores se conectan y se intensifican los motivos de exclusión.

Las situaciones que propician la vulnerabilidad se complejizan ya que algunas causas son consecuencias entre sí. Así la interacción entre dos o más factores que propician la exclusión educativa la asumiremos como interseccionalidad. El concepto de interseccionalidad hace una relación histórica con el concepto de simultaneidad donde las relaciones dinámicas entre las diferentes condiciones de vulnerabilidad interactúan de forma compleja entre sí. Desde la interseccionalidad analizamos e indagamos desde las diferentes relaciones de las categorías de acuerdo con el contexto, considerando la situación y sus respectivas (Visotsky, 2018).

En esta idea, las autoras Hill Collins y Bilge (2019) definen la interseccionalidad como una forma de entender la complejidad para el análisis de las desigualdades sociales y reconocer los diferentes puntos que se involucran en una problemática:

El uso de la interseccionalidad como instrumento analítico puede propiciar una mejor comprensión de la creciente desigualdad global. En primer lugar, la desigualdad económica no afecta a todos del mismo modo. En lugar de

entender a la gente como una masa homogénea e indiferenciada, la interseccionalidad sirve de marco para explicar de qué manera las divisiones de raza, género, edad y estatus de ciudadanía, entre otras, sitúan de forma distinta a todas las personas del mundo, y de modo especial en lo que se refiere a la desigualdad social global (p. 25).

En un análisis sobre el fracaso escolar y abandono educativo, Vázquez Recio (2020) afirma que la interseccionalidad se utiliza como una herramienta de análisis para contribuir a la inclusión. Si nos remitimos al origen del concepto, la interseccionalidad trata de entender las obstrucciones de un grupo determinado, que fue el caso del movimiento feminista multirracial en los años setenta, iniciado por Kimberlé Crenshaw, donde la lucha contra el racismo se enfocaba en los hombres negros y la del feminismo en las mujeres blancas.

Fue Kimberlé Crenshaw quien dio origen al concepto de interseccionalidad, el cual se refiere a la complejidad de las estructuras y de acuerdo con el movimiento feminista multirracial, mostró que los criterios universales no funcionan para todos los grupos, en este caso el género, la clase social y la raza sugerían situaciones de desigualdad de manera simultánea (Cubillos Almendra, 2015; Vázquez Recio, 2020).

De esta manera, las condiciones sociales más utilizadas para examinar la interseccionalidad son: la etnia, raza, clase socioeconómica, sexualidad, edad, nacionalidad, la discapacidad y la religión entre otras, como expresiones de las relaciones del poder (Guzmán Ordaz y Jiménez Rodrigo, 2015).

De acuerdo con lo anterior, las opresiones se pueden combinar y es importante no caer en explicaciones simplificadas ante un problema complejo como lo es la exclusión educativa; señala que no existe un alumnado universal ni respuestas estandarizadas, menos aún en situaciones de educación inclusiva. Vázquez Recio (2020) propone, a partir de un análisis interseccional, cuatro dominios que comprender el abandono y fracaso escolar:

- a. *Dominio estructural* que refiere al sistema educativo y su organización, que favorecen ciertas limitantes, para que algunos estudiantes en situación de escasez económica sean relegados o rezagados en sus cursos; por ejemplo, por no tener los materiales adecuados para una práctica. La autora señala que la

pobreza no es un factor en sí mismo de abandono escolar, pero sí es un recurrente, en este sentido las políticas institucionales juegan un papel fundamental.

- b. Dominio *disciplinario*, donde se habla de la relevancia de las prácticas docentes, ya que son los profesores quienes buscan el cumplimiento de los objetivos curriculares. De ahí que se hace necesaria la adaptación de los aprendizajes para los estudiantes y el fomento de las buenas relaciones entre profesor y alumno.
- c. Dominio *interpersonal*, hace más evidente esta necesidad de tener una buena comunicación entre las personas que forman parte del proceso educativo: los responsables de las decisiones institucionales, profesores que se muestran abiertos a las exigencias y necesidades de los estudiantes. Así como las relaciones entre los mismos estudiantes son importantes para el éxito educativo.
- d. Dominio *hegemónico*, donde el sistema educativo puede hacer visible a los más favorecidos. Este dominio se vincula con todos los demás, ya que integra el currículo, las prácticas docentes incluyendo la evaluación, las decisiones institucionales, para evitar que ciertos grupos o minorías tengan menos visibilidad.

La configuración de los dominios, no se exhiben de manera independiente, sino que se interconectan, además, no representan a todos los casos de abandono o fracaso escolar, ya que la interseccionalidad “pone en valor las experiencias de los sujetos para poder comprender la expresión de tales fenómenos” (p. 278), en este sentido, se toma en cuenta el contexto no sólo a los sujetos en su individualidad.

De acuerdo con Sandoval y Waitoller (2023) una investigación de análisis interseccional en las prácticas pedagógicas de educación inclusiva que consideren los contextos de vulnerabilidad de una manera separada, ya que proporcionan una comprensión fragmentada y por lo tanto resultados de investigación incompletos. Dichos autores desarrollaron un estudio de caso con estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago, el objetivo fue examinar las formas interseccionales de exclusión. En este estudio, los autores retoman las dimensiones de Fraser ahora relacionadas con la educación inclusiva, para dar atención a los aspectos económicos, políticos y culturales:

En primer lugar, la *redistribución* del acceso y las oportunidades para aprender, que expone que la distribución económica es injusta y son más visibles las personas privilegiadas, desde la redistribución, la educación debería ser accesible para todas las personas.

En segundo lugar, el *reconocimiento* a las diferencias de los estudiantes, las cuales promueven la adaptabilidad desde el contenido, las prácticas docentes y la evaluación, el reconocimiento está centrado en la justicia, en un entorno de inclusión, las instituciones, profesores y personal educativo utilicen las características propias de la cultura, lengua y habilidades de los estudiantes como base del currículo; desde el punto de vista del reconocimiento, se requiere de una pedagogía que reconozca y valore las diferencias.

En tercer lugar, los autores señalan la *representación* de los grupos desde el aspecto político, que demandan soluciones en un entorno de exclusión, en este sentido, las instituciones educativas promueven la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones.

A continuación, se presenta a manera de síntesis, los resultados adquiridos a partir de la revisión de la literatura.

## 1.4 Síntesis de la revisión de literatura

La revisión de la literatura abarcó publicaciones de los siguientes países: Argentina, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Ecuador, España, Estados Unidos, Inglaterra y México. Del total de la búsqueda 84, se eligieron 55 artículos científicos indexados y algunas tesis de posgrado, a partir de su pertinencia con esta investigación.

Respecto al nivel educativo donde se realizaron las investigaciones de educación inclusiva con profesores predomina la educación básica (ver tabla 3: Nivel educativo en las investigaciones en educación inclusiva).

Tabla 3: Nivel educativo en las investigaciones en educación inclusiva

Nivel educativo	Investigaciones centradas en los profesores
Educación básica	Estévez Arias, 2019; Poblete Melis, 2018; Forgiony-Santos, 2019; Casanova, 2020; Esparza Manríquez, 2019; Ayquipa Salazar, 2021; González Muñoz, 2021; Muñoz y Porter, 2020; Menese Camargo, 2020; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Pérez Gutiérrez et al., 2021; Rappoport Redondo y Echeita, 2018;

	Sandoval et al., 2020. Valdés et al., 2021; Canales Nuñez, et. al., 2018.
Educación media superior	Cabero Almenara, 2016 (educación en línea). Cruz Flores y Matus Ortega, 2019 Aravena Vega, et al., 2018. Méndez Pineda y Mendoza Saucedo (2017) Guzmán Gómez (2024)
Educación Superior	Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Rivera Rojas, 2021; Aravena Vega, et. al 2018 (diversas disciplinas) Ainscow y Miles, 2008 (formación inicial de profesores)
Desde básica a bachillerato	Chiriguaya Zambrano, 2017; Carrillo Sierra et. al., 2018

Fuente: Elaboración propia

La literatura revisada fue clasificada retomando las dimensiones de la educación inclusiva inspiradas en Ainscow (2017): política, pedagógica y social.

En la *inclusión en la educación desde el abordaje documental* (Ainscow, 2017; Bernal y Arteaga, 2016; Juárez González, 2020; Casanova, 2020; Esparza Manríquez, 2019; Rivera Rojas, 2021; Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020; Román Carrasco, 2013, Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013, Cansino, 2017); donde se evidenció la polisemia del concepto. Desde *el abordaje empírico* (Muñoz y Porter, 2020; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Ayquipa Salazar, 2021; Chiriguaya Zambrano, 2017; González Muñoz, 2021; AuCoin et al., 2020; Vidales et. al., 2020; Operti, 2019; Simón, Barrios, Gutiérrez, Muñoz, 2019; Simón, Echeita, et. al 2016; Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014).

Asimismo se realizó una revisión sobre el marco de política de inclusión en la educación que está integrado en lo que denominamos la *dimensión política de la educación inclusiva* (Ainscow, 2020; Blanco Guijarro, 2006; Chiriguaya Zambrano, 2017; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Román Carrasco, 2013; AuCoin y Porter, 2020; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Estévez Arias, 2019; Rivera Rojas, 2021; Forgiony-Santos, 2019; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Socorro y Reyes, 2020; Hernández Ayala y Tobón Tobón, 2016; Operti, 2019).

Finalmente, para el abordaje de la dimensión política se revisaron documentos oficiales referidos a la educación inclusiva, como el Diario Oficial de la Federación y páginas oficiales de distintas instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura, conocida por sus siglas en inglés UNESCO y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En lo que denominamos la *dimensión pedagógica de la educación inclusiva*, se analizaron artículos sobre prácticas docentes para la inclusión, que incluyen acciones pedagógicas con poblaciones vulnerables, buenas prácticas y oportunidades de mejora de la práctica docente (Vidales et al., 2020; Barbosa-Chacón y Barbosa, 2017; Carrillo Sierra, et. al 2018; Ainscow, 2017; Bernal y Arteaga, 2016; Opertti, 2019; Guerra, 2012; Estévez Arias, 2019; AuCoin et al., 2020; Jordan y McGhie-Richmond, 2014; Muñoz y Porter, 2020; Tomasevski; 2004; Köster, 2016; Forgiony-Santos, 2019; Estévez Arias, 2019; Pérez, Muñoz, y Conde, 2021; Canales Núñez, Aravena Kenigs, Carcamo-Oyarzun, Lorca Tapia y Martínez-Salazar 2018; Muñoz y Porter, 2020; Juárez González, 2020; Ayquipa Salazar, 2021; Esparza Manríquez, 2019; González Muñoz, 2021; Rivero, 2017).

También, se revisaron artículos sobre el *perfil del docente inclusivo*, para develar sus características y habilidades (Ainscow, 2017; Ayquipa Salazar, 2021; Estévez Arias, 2019; Poblete Melis, 2018; Chiriguaya Zambrano, 2017; Esparza Manríquez, 2019; Rivero, 2017; Rappoport Redondo y Echeita, 2018).

Finalmente, en lo que nombramos como *dimensión social de la educación inclusiva*, se analizó la literatura de inclusión que se plantea como un factor de prevención de la exclusión, se analiza en qué consiste la exclusión educativa a través de los autores: Ainscow (2020); Ainscow (2017); Hilt (2015); Leal Socorro y Reyes Cárdenas (2014); Forgiony-Santos (2019); Menese Camargo (2020); Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013); Muñoz y Porter (2020); Qvortrup y Qvortrup, (2018); González Muñoz (2021); Echeita y Duk Homad (2008); Cruz Flores y Matus Ortega (2019), dichos autores se citan, entre otros, para explicitar el contexto de nuestra investigación.

Con base en la revisión de la literatura, podemos concluir en un primer punto, que como educación inclusiva no hay un concepto o definición exacta o definitiva que se pueda aplicar a todos los contextos de hecho la concepción cambia de acuerdo con el país (Ainscow y Miles, 2008; Juárez González, 2020).

En este estudio concebimos la educación inclusiva de acuerdo con la UNESCO (2016, 2021) que tiene énfasis en el derecho a la educación para todos promoviendo la igualdad y la dignidad humana. De acuerdo con lo anterior, reconocemos la inclusión educativa como una posibilidad de disminuir con la discriminación sobre todo de las personas en situaciones de vulnerabilidad (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018).

La educación inclusiva desde la visión de los autores es una ambición (Simón, Echeita, Sandoval, Moreno, Márquez, Fernández y Pérez, 2016), es un anhelo (Socorro y Reyes, 2020) pero sobre todo es un proceso (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014; Ainscow, 2017; Chiriguaya Zambrano, 2017; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Rivera Rojas, 2021); pero es un proceso incompleto, inacabado (Ainscow y Miles, 2008) y este debe trascender el aula de clases (Bermeo-Yaffar et al., 2016), además, de acuerdo con Muñoz y Porter (2020) la inclusión educativa también es un valor; es un proyecto para la transformación (Rivera Rojas, 2021) y es necesario reconocerlo desde lo multidisciplinar (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).

Nos unimos al concepto del ideal de una educación inclusiva que implica que los estudiantes aprendan en un entorno común (Muñoz y Porter, 2020) y tal como lo mencionan Echeita y Duk Homad (2008) la inclusión es una aspiración de los sistemas educativos.

En la revisión de la literatura, los autores coinciden en que se ha avanzado en la investigación de las prácticas de inclusión aún hay factores de mejora para incorporar (Rodríguez y González, 2019; Juárez González, 2020). Lo que evidencia una necesidad de mayor estudio en este campo, sobre todo porque en el discurso o la teoría la inclusión tiene un consenso internacional, pero en la práctica no es así. Señala Rivero (2017) que un área de oportunidad para la investigación son las prácticas exitosas en la inclusión.

En cuanto a las prácticas pedagógicas inclusivas, es importante resaltar que aún en los casos más reconocidos donde se han implementado modelos de inclusión en la educación, como Finlandia o la provincia de New Brunswick, en Canadá, se han encontrado algunas desventajas, tanto en el trabajo con y entre docentes, como en las políticas de educación que no han podido ser una realidad.

Entonces, es importante conocer la forma de develar la inclusión educativa por parte de los profesores, quienes son los sujetos de nuestra investigación, ya que esto influye en las prácticas docentes que implementen en el aula (González Muñoz, 2021). Un docente inclusivo (Rivero, 2017) requiere de múltiples habilidades para el trabajo en el aula y requiere de una adecuada capacitación. Además, de acuerdo con lo que señala Cansino (2017) el progreso de un estudiante no depende únicamente de sus condiciones personales y sociales sino de las oportunidades que se le brindan en el centro escolar.

Desde la revisión de la literatura reconocimos los principales marcos conceptuales que se han abordado desde el campo de la educación inclusiva, por una parte, una visión constructivista que sustenta el aprendizaje como un proceso activo, destacando una pedagogía personalizada, concebida como la adaptación del proceso educativo a las diferencias individuales (López, Tourón y González, 1991); y socio constructivista como la pedagogía diferenciada (Meirieu, 1997; Perrenoud, 1998).

Además, nos muestran indicios de estudios sobre grupos minoritarios en las escuelas tratados en la literatura educativa (Bernstein, 1990; Ogbu, 1991; Banks, 1994; Carrasco, 1998; Lluch, 2005; Johnson, 2015).

Se sugiere un abordaje más amplio sobre la educación inclusiva desde la visión de los llamados filósofos de la inclusión (Tony Booth, Mel Ainscow, William Stainback o Robert Schalock, Booth y Ainscow); de estos últimos autores del Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000) ofrece materiales diseñados para apuntalar a los centros educativos en el proceso de prosperar como educación inclusiva; así como la guía de educación inclusiva para los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015). Además, se observó la visión de las aulas inclusivas (Monereo, 2009; Zimmerman. 2011) y algunos modelos de pedagogía inclusivas en el contexto latinoamericano (Miranda, 2011; Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Casanova, 2011).

Se mencionan estudios sobre la diversidad del alumnado (Arnaiz, 2017; Johnson, 2015, Ainscow, 2001); la atención a la diversidad en la educación desde el proceso de enseñanza y el aprendizaje (Gayle y Cobas, 2015; Hontangas y de la Puente, 2010); así como la atención a la diversidad desde el currículo escolar (Sánchez, 1999; Guijarro, 1990; Martín, 2006). Además,

encontramos la influencia y relación existente entre las representaciones sociales que los docentes poseen sobre inclusión educativa y su práctica en la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979).

También identificamos algunas tendencias en cuanto a metodología, donde pudimos observar que el enfoque más utilizado para el abordaje de la inclusión en el contexto educativo es el cualitativo (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014; Ainscow, 2017; Poblete Melis, 2018; Chiriguaya Zambrano, 2017; Bernal y Arteaga, 2016; Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020; Forgiony-Santos, 2019; Juárez González, 2020; Calatayud, 2019; Simón, Barrios, Gutiérrez, Muñoz, 2019; Casanova, 2020; Esparza Manríquez, 2019; Ayquipa Salazar, 2021; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Rivera Rojas, 2021; Aravena Vega, et. al, 2018; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; AuCoin et al., 2020; Pérez Gutiérrez et al, 2021; Vidales et al., 2020; Opertti, 2019; Cruz Flores y Matus Ortega, 2019; Román Carrasco, 2013; Simón et al., 2016; Hernández Ayala y Tobón Tobón, 2016; Ainscow y Miles, 2008; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Rivero, 2017; Rappoport Redondo y Echeita, 2018; Socorro y Reyes, 2020; Köster, 2016; Cansino, 2017).

Desde el enfoque cualitativo la técnica de investigación más utilizada es la revisión documental (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014; Ainscow, 2017; Hernández Ayala y Tobón Tobón; Bernal y Arteaga, 2016; Forgiony-Santos, 2019; Juárez González, 2020; Calatayud, 2019; Casanova, 2020; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Rivera Rojas, 2021; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018, Pérez Gutiérrez et al., 2021; Román Carrasco, 2013; Simón, Echeita, Sandoval, Moreno, Márquez, Fernández y Pérez, 2016; Hernández Ayala y Tobón Tobón, 2016; Ainscow y Miles, 2008; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Rivero, 2017; Rappoport Redondo y Echeita, 2018; Socorro y Reyes, 2020); además algunos le llaman análisis bibliográfico (Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020; González Muñoz, 2021; Esparza Manríquez, 2019; Ayquipa Salazar, 2021). Encontramos también que se hace revisión estadística para conocer las grandes características o condiciones del sujeto de investigación (Köster, 2016).

Así también, en dichas investigaciones cualitativas se realizaron entrevistas (Poblete Melis, 2018), mismas que son semiestructuradas; en otras investigaciones se realizaron grupos focales con docentes (Poblete Melis, 2018; Vidales et al., 2020), se plasmaron además

narrativas (Chiriguaya Zambrano, 2017; Cruz Flores y Matus Ortega, 2019). De manera similar, encontramos que en una investigación se recuperaron relatos por parte de los profesores (González Muñoz, 2021). También se realizaron estudios de caso (Aravena Vega, et. al 2018; Ayquipa Salazar, 2021; Simón, Muñoz y Porter, 2021; AuCoin et al., 2020), de manera que se brindó evidencia sobre buenas prácticas tanto pedagógicas como institucionales.

Otras investigaciones fueron realizadas desde el enfoque cuantitativo (Menese Camargo, 2020; Carrillo Sierra et. al 2018). La técnica utilizada desde lo cuantitativo fue la aplicación de cuestionarios para obtener resultados de tipo probabilístico (Carrillo Sierra, et al., 2018), así como estadístico (Menese Camargo, 2020). Finalmente, encontramos que algunas investigaciones utilizaron metodologías mixtas (Canales Núñez, et, al 2018; Estévez Arias, 2019).

## **1.6 Pertinencia de la investigación**

La pertinencia de esta investigación se basa en dos dimensiones de la educación inclusiva: la pedagógica y la social. Desde la dimensión pedagógica consideramos que la adopción de una educación inclusiva o escuela inclusiva es precisa para lograr una mejor calidad institucional (Forgiony-Santos 2019), en este mismo sentido, a partir de la revisión de la literatura encontramos una brecha para promover la educación inclusiva en contextos educativos que no cuentan con currículos adaptados (Carrillo Sierra, et. al., 2018), y que, de esta manera, el proceso de aprendizaje trascienda el aula de clases, hacia un método de enseñanza abierto y adaptable a las diferentes situaciones (Bermeo-Yaffar et al., 2016).

Es precisamente una de las tareas o desafíos de la educación inclusiva dar mayor visibilidad a las acciones en favor de la equidad y la promoción de los aprendizajes, así como consolidar a la comunidad educativa como impulsora de la inclusión (Forgiony-Santos, 2019).

Las investigaciones refieren que se requiere fortalecimiento de la formación docente para la inclusión (Esparza Manríquez, 2019; Rivera Rojas, 2021; Rivero, 2017; Zambrano, 2014), lo que aporta a la pertinencia académica de nuestro estudio para comprender las

necesidades de los profesores en sus prácticas de adaptación pedagógica para la inclusión educativa.

La segunda dimensión es la social, donde reconocemos la que la inclusión educativa tiene un objetivo de justicia social; así también, la educación inclusiva se entiende desde el acceso a la educación independientemente de la condición de los estudiantes, esto incluye a estudiantes en situación vulnerable (Salazar, 2021). La educación inclusiva tiene el reto de desarrollar estrategias que abarquen todos los niveles de una institución. Esto requiere, desde una visión social, reflexionar sobre las condiciones de equidad entre los diferentes estudiantes. Para entender la justicia social dentro del contexto educativo, es fundamental reconocer las variadas desigualdades que existen en el aula.

El gran problema de la educación con alumnos de poblaciones en situación vulnerable es que este grupo de personas están más propensas al fracaso escolar (Cruz Flores y Matus Ortega, 2019); en este sentido, señala Román Carrasco (2013): “mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases o, finalmente, desertar definitivamente del sistema escolar” (p. 34).

En síntesis, la pertinencia social de este estudio se sustenta tal como lo señala Forgiony (2019) en que “la adopción de una educación inclusiva es determinante en una mejor calidad institucional”; además encontramos una brecha para fomentar la educación inclusiva en contextos educativos que no cuentan con currículos adaptados (Carrillo Sierra, et. al., 2018), para que el proceso de aprendizaje trascienda el aula de clases, hacia un método de enseñanza abierto y adaptable a las diferentes situaciones (Bermeo-Yaffar et al., 2016).

La pertinencia científica de nuestra investigación se basa en la laguna de conocimiento respecto a las prácticas docentes que sustentan la inclusión educativa evidenciada en la revisión de la literatura (Hernández et al., 2016; Juárez González, 2020; Núñez, 2018; Rivero, 2017) que enfatiza la importancia de investigar cómo el docente realiza los ajustes de adaptación pedagógica para la inclusión educativa.

En este contexto, conocer lo que hace el profesor en el aula a través de la acción pedagógica devela la noción de inclusión implícita en el actuar docente (Bernal y Arteaga,

2016) ya que ésta “influirá de manera directa en sus propias prácticas educativas” (Estévez Arias, 2019, p.97).

Ante esta situación, reconocemos que ocuparse de la inclusión requiere trascender los argumentos institucionales y por el contrario irrumpir en la naturaleza pedagógica sobre la inclusión misma (González Muñoz, 2021; Bernal y Arteaga, 2016), aunque una filosofía inclusiva como tal, aún está todavía muy alejada de nuestra realidad educativa (Ainscow, 2017).

Se hace entonces, necesaria la revisión y análisis de “cuáles son las competencias pedagógicas que debe tener o desarrollar un docente, para atender a esta diversidad en el aula”, estas son “la capacidad de enseñar, desarrollo del trabajo colaborativo con grupos de docentes, creación de espacios para el desarrollo emocional y social, aplicación de metodología y didáctica apropiadas” (Salazar, 2021, pp. 2-3). “La pedagogía enuncia a través de su práctica educativa, la reinterpretación del significado de la inclusión en la formación integral del ser humano” (Bernal y Arteaga, 2016).

Respecto a la práctica pedagógica, Carrillo Sierra, et al., (2018) la definen como “la relación existente entre sujetos de conocimiento”, en esa relación el profesor es quien tiene el conocimiento estructurado y es poseedor de la disciplina, estos conocimientos favorecen la enseñanza aprendizaje, mismos que tienen que reconocer su aplicación en un contexto determinado.

Los autores también describen las prácticas inclusivas en el aula (PIA) que son “el conjunto de actividades establecidas para fomentar la participación de todo el alumnado, sin discriminación de condiciones de vida”, es necesario el cumplimiento de las siguientes condiciones: “convicción de la necesidad del cambio, modificar antiguas ideas y valores, promover la participación, implicación y apoyo desde la confianza y la colaboración de toda la comunidad educativa” (p. 65).

Para romper barreras en cuanto a inclusión educativa, Esteve et al., (2006) proponen una serie de prácticas pedagógicas que se pueden implementar en un ambiente de inclusión:

“Trabajar con grupos de trabajos que sean cooperativos, flexibles y variados. Mantener una actitud positiva por parte del docente para trabajar con la heterogeneidad,

aplicando planes especializados de trabajo u otra metodología didáctica acorde. Aprovechar la heterogeneidad de los estudiantes para el enriquecimiento mutuo entre los estudiantes aprendiendo unos de otros y fomentar por parte de los docentes la participación de los estudiantes en el aula, realizando adaptaciones curriculares si es necesario” (p 19).

Cabe destacar que, las estrategias que aborden el trabajo cooperativo de enseñanza y aprendizaje se destacan mejor como medio para favorecer la interacción, y promover la educación inclusiva además, estas prácticas tienen que estar diseñadas en multinivel y en distintos canales de aprendizaje (Pérez Gutiérrez et al., 2021).

Entonces nos preguntamos:

- ¿Qué está haciendo el profesorado del bachillerato en modalidad virtual para contribuir a la educación inclusiva de estudiantes en situación vulnerable?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad respecto a las prácticas de los docentes?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva?

## **1.7 Objetivos**

### **General**

Caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica, que son los actores institucionales, el profesorado y alumnado.

### **Específicos**

- Analizar las experiencias de educación inclusiva de los docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.
- Describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.

- Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva en el bachillerato virtual.

## **1.8 Supuesto**

Los docentes del bachillerato virtual han realizado adaptaciones en su práctica educativa que contribuyen a la educación inclusiva de los estudiantes en situación vulnerable. Estas adaptaciones no se realizan solamente a nivel pedagógico, sino a través de otras prácticas de inclusión educativa tales como: conocimiento de los perfiles de los estudiantes, favorecer encuentros profesor-grupo e identificar intereses de los alumnos.

## 2. Perspectiva teórica conceptual

Desde la revisión de la literatura, reconocemos que la educación inclusiva tiene sus antecedentes en el enfoque de educación especial (Blanco Guijarro, 2006; Simón et al., 2019) así como en la práctica docente con alumnos que tienen necesidades educativas especiales (Leal Socorro y Reyes Cárdenas, 2014). Asimismo, con estudiantes provenientes de contextos vulnerables, ya que esta situación incide en el desempeño escolar (Ainscow, 2020; Chiriguaya Zambrano, 2017; Ainscow y Miles, 2008).

En el contexto internacional, encontramos que a partir de la Conferencia Internacional de Educación de Dakar llevada a cabo en el año 2000, se reconoce el concepto de educación inclusiva referida a la “educación para todos”, es decir contra la exclusión educativa (Echeita, 2006, en Iglesias Rodríguez y Martín González, 2020).

Analizamos entonces, principalmente dos propuestas teóricas que sustentan este trabajo de investigación. En primer lugar, la cosmovisión de la pedagogía diferenciada que propone realizar ajustes en el ámbito pedagógico, reconociendo las características individuales de los estudiantes (Meirieu, 1997, 2002; Perrenoud, 1998, 2002). En segundo lugar, la propuesta de actuación pedagógica planteada por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que radica en considerar las diferencias desde el inicio del diseño educativo para que todos los alumnos lleguen al mismo aprendizaje a través de distintas estrategias (Alba Pastor, 2017, 2018; Pastor, del Río y Serrano, 2015; Rose y Wasson, 2008). La diversidad de recursos de aprendizaje responde al reconocimiento que hace el profesor de las diferencias individuales del alumnado.

La pertinencia del presente marco conceptual se basa en que la pedagogía diferenciada es congruente con el planteamiento de la educación inclusiva y enfatiza el reconocimiento a la diferencia del alumnado al momento de aprender, responde también a la dimensión social de la educación inclusiva, que influye en el fracaso escolar de algunos estudiantes. Por su parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una variedad de recursos para el aprendizaje desde el inicio de los cursos, con la finalidad que se adapten a la diversidad del alumnado.

## 2.1 Pedagogía diferenciada

En un entorno de educación inclusiva, se requiere de profesores comprometidos, reconocemos que las adaptaciones curriculares son una herramienta clave para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Las investigadoras Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar (2009) señalan que la pedagogía diferenciada tiene sus raíces en principios pedagógicos innovadores que surgieron a inicios del siglo XX, como respuesta a la necesidad de adaptar la enseñanza a las características y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Entre los primeros enfoques destacan el Plan Dalton, desarrollado en 1911 por Helen Parkhurst en Estados Unidos, y la experiencia educativa de Winnetka, implementada en 1919 por Carleton Washburne. Ambos modelos enfatizaron la autonomía del estudiante y el rol del docente como guía, rompiendo con la rigidez del sistema tradicional centrado en el maestro.

En el caso del Plan Dalton, el papel del profesor era fundamentalmente el de organizar las actividades y proveer una estructura motivadora que incentivara a los alumnos a generar sus propios productos y compartir sus ideas, lo que facilitaba la discusión y el intercambio entre pares. Este modelo permitía a los estudiantes trabajar de manera autónoma, desarrollando habilidades de autogestión y aprendizaje independiente, y promoviendo un ambiente en el que el docente motivaba y orientaba, pero no imponía un camino único de aprendizaje.

Por otro lado, el modelo de Winnetka, introducido por Washburne en Illinois, buscaba que los estudiantes fueran activos y autodidactas en su proceso de aprendizaje. En lugar de avanzar todos al mismo ritmo, se les proporcionaba una serie de actividades y recursos ajustados a sus necesidades, los cuales les permitían medir y gestionar su propio avance. Este enfoque no solo fomentaba la autocomprensión y la responsabilidad, sino que también valoraba los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno, favoreciendo un aprendizaje personalizado y enfocado en el desarrollo integral del individuo.

Ambas experiencias, Dalton y Winnetka, sentaron precedentes importantes en la pedagogía diferenciada, al valorar la individualidad y promover un entorno donde el alumno

es el protagonista de su aprendizaje, con el docente como facilitador. Estos modelos representan los cimientos de la educación inclusiva y personalizada que hoy en día caracteriza a la pedagogía diferenciada, enfocada en crear un ambiente de aprendizaje adaptado a las necesidades, habilidades y potenciales únicos de cada estudiante. (Ver tabla 4. Antecedentes de la pedagogía diferenciada).

Tabla 4: Antecedentes de la pedagogía diferenciada

<i>Otros antecedentes</i>	<i>Principios pedagógicos</i>
<i>Plan Dalton (1910)</i>	Se subdividió el currículo y cada aula de clases correspondía a una unidad de aprendizaje para que los estudiantes ingresaran en diferentes momentos según su ritmo propio (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).
<i>Decroly (1909) en Bélgica.</i>	La pedagogía activa establece una escuela abierta, donde los estudiantes experimentan y están en movimiento así se disponen para el aprendizaje (López Gil, 2007)
<i>Winnetka (1919)</i>	Se utilizan métodos cooperativos y activos, donde se crean baterías de ejercicios y test para trabajar de forma autodidacta que invitaban al alumno a evaluar sus propias mejoras y darse cuenta de sus errores. (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).
<i>Dottrens (1927)</i>	Se personaliza el avance de los alumnos con base en la adaptabilidad pedagógica (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009) a través de fichas donde se indican instrucciones de recuperación o de ampliación del conocimiento, no se estandarizan
<i>Freinet (1926) en Francia</i>	Considera la libertad del alumno, su capacidad para expresarse y sobre todo el respeto a su dignidad. De esta manera se contempla variedad en los materiales adaptables a los lugares donde se va a utilizar (González Monteagudo, 2002)

Fuente: Elaboración propia

Respecto al concepto de la pedagogía diferenciada, Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar (2009), mencionan a Legrand como el precursor, asimismo refieren que en Bélgica y Suiza se impulsó con mayor fuerza durante las reformas de enseñanza primaria donde la interacción entre los estudiantes era fundamental y para esto se proponían diferentes actividades con el propósito de avanzar a su propio ritmo, rumbo a una evaluación formativa.

El concepto de pedagogía diferenciada lo encontramos por primera vez en la Cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial de la Universidad Central promovido por el Profesor Víctor García Hoz realizada en el año 1944 (Biencinto-López, 2009), donde se reconocen las

diferencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en los resultados (De la Orden, 1988).

Después, en Francia alrededor de 1960, Philippe Meirieu (1997, 2002) señala que en la escuela no todo está determinado, no se puede decretar lo que sucederá y el aprendizaje se realiza de manera singular y activa.

Meirieu señala que el aprendizaje es satisfactorio, para los estudiantes que tienen profesores con capacidad de escucharlos y entenderlos y precisamente la pedagogía diferenciada tiene como base el respeto por cada una de las personas y demanda al profesor realizar ajustes que propicien situaciones para aprender en un ambiente de equidad (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).

Por otro lado, Philippe Perrenoud (1998) define la pedagogía diferenciada, desde una cosmovisión de las dimensiones política y social, ya que el origen de dicha pedagogía se sitúa en una rebelión contra el fracaso escolar generado por la desigualdad social. Desde la dimensión pedagógica enfatiza la necesidad de tomar en cuenta las exigencias de la escuela hacia el estudiante. Dicho autor señala que la pedagogía diferenciada atiende una problemática de fondo: cómo aprenden los estudiantes, cómo dan sentido al aprendizaje y cómo se establece la relación del profesor con el alumno.

Encontramos fundamentos sociales en la pedagogía de Meirieu (Alvarado, 2002) donde se menciona que cada estudiante tiene sus propias formas de aprendizaje y esto depende de su estructura social, sobre todo la familiar. Así, al comprender que el estudiantado presenta diferencias individuales, lo más favorable es diversificar las actividades de aprendizaje y los métodos de enseñanza. De este modo, la flexibilidad es parte fundamental del aprendizaje.

Adaptarse a la diversidad de los alumnos demanda al profesorado realizar ajustes a partir de sus diferencias del alumnado en cuanto a conocimientos y habilidades, con el fin de potencializar el aprendizaje, procurando la igualdad de condiciones (Perrenoud, 1998). En este sentido, es que reconocemos a la pedagogía diferenciada como marco pertinente para la educación inclusiva.

De acuerdo con Alvarado (2002) quien realizó un estudio sobre la pedagogía diferenciada de Philippe Meirieu, señala que educar desde la diferencia desarrolla el

aprendizaje desde la diversidad, esto depende de diferentes fundamentos principalmente educativos que favorecen la inclusión:

- Todo alumno es *educable*. Aunque esto no garantiza el éxito escolar, sí es un estímulo; en circunstancias donde el docente de antemano tiene un prejuicio frente a ciertos estudiantes, los resultados pueden afectarse de manera significativa.
- El *punto de apoyo*. El alumno no es una hoja en blanco ya que tiene un pasado y presente que hay que considerar esos recursos que el alumno utiliza y le han resultado en su proceso de aprendizaje, estos puntos de apoyo pueden ser de tipo cognitivo como lo son las capacidades, de tipo sensitivo o afectivo que son los intereses personales.
- La *evaluación*. La evaluación formativa determina los logros del estudiante, el profesor identifica las necesidades del alumno y se evalúa el progreso del estudiante respecto al objetivo de aprendizaje. De manera que la evaluación sumativa no determina el logro del alumno, ni de las capacidades ya que existen consideraciones relativas o subjetivas que se toman en cuenta para una calificación.
- Los *errores*. Se toman como punto de apoyo y no una sanción que condiciona la calificación.

Después, en la década de los noventa, la pedagogía diferenciada es asociada a fundamentos de la corriente socio constructivista donde se establece que la educación está centrada en el estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje es complejo que implica la adaptación al contexto, además involucra una noción activa del estudiante quien no sólo se limita a recibir información, sino que el aprendizaje es el camino para la construcción y formación de la persona.

En esta idea, Zambrano (2014) menciona que existen cuatro principios bien definidos de la pedagogía diferenciada:

- a. Los alumnos son diferentes por sus conocimientos, actitudes e intereses.
- b. La diferenciación puede determinar distintos grupos, aunque evita la desigualdad.

- c. La homogeneidad y la propia heterogeneidad de los alumnos son aspectos centrales para considerar por el profesorado.
- d. La importancia que tiene la escuela como eliminadora de toda exclusión desde una visión afectiva y global.

Dicho autor reafirma la idea de Perrenoud (1998) sobre que el alumno es el centro del proceso educativo, de manera que la pedagogía diferenciada fortalece la relación de los alumnos con sus profesores, así como a la cultura y lo cognitivo del aprendizaje; este aspecto es importante porque de acuerdo con Zambrano (2014), los métodos pedagógicos nos ayudan a explicar los logros y fracasos escolares.

Así, la diferenciación se refiere también a reconocer la relación de la experiencia personal de los estudiantes con la realidad. Algunas veces en las escuelas se buscan aprendizajes comunes pero el contexto de experiencia de los estudiantes es distinto, por ejemplo, su acercamiento con las ciencias puede depender de la cercanía que tenga con las experiencias de su entorno o bien de actividades extraescolares a las que no todos tienen acceso (Jiménez Fernández, 1998).

Desde la perspectiva de la pedagogía diferenciada se establece que en un aula de clases encontramos alumnos con diferencias significativas, desde los conocimientos académicos que adquirieron previamente, sus propias creencias, estilos de aprendizaje, aptitudes, capacidades, historia de vida, entre otras; podemos englobarlas en diferencias biológicas, psicológicas, sociales y culturales (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).

Así, encontramos que tradicionalmente era el alumno quien tenía que adaptarse a la escuela, lo distintivo que considera la pedagogía diferenciada es la realización de ajustes en el currículo centrado en el aprendizaje de los alumnos de forma individual, lo cual implica de acuerdo con dichas autoras:

“realizar ajustes en el ámbito pedagógico, orientado este al reconocimiento de las características individuales, el cual va más allá del respeto por las personas, porque pretende ser copartícipe de la igualdad y atender las diferencias a través de propiciar situaciones de aprendizaje equitativas a los alumnos” (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009, p. 216).

La pedagogía diferenciada desde el concepto de la diferencia, surgió desde distintas dimensiones Meirieu (1997, 2002), la primera es la sociocultural que refiere que ninguna

pedagogía es neutral desde el punto de vista social, la segunda es la cognitiva que refiere que los alumnos tienen diferentes perfiles y requieren del acompañamiento del profesor; y en tercer lugar se encuentra la psicoafectiva que reconoce las características particulares de cada estudiante, estas vivencias pueden determinar el logro de los aprendizajes (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).

En conclusión de este apartado, la pedagogía diferenciada se presenta como una estrategia esencial para atender las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Al reconocer las diferencias individuales en conocimientos, habilidades, intereses y contextos socioafectivos, esta pedagogía busca que los alumnos puedan avanzar a su propio ritmo y con evaluaciones formativas que valoren su progreso.

Este enfoque, impulsado inicialmente en Europa y desarrollado con aportes significativos de autores como Meirieu y Perrenoud, establece que el éxito educativo no depende de un estándar homogéneo, sino de la capacidad de adaptación del currículo a las características únicas de cada alumno. Además, resalta la importancia de la flexibilidad y del respeto a la individualidad, proponiendo que el docente realice ajustes pedagógicos que faciliten el aprendizaje activo y participativo. La pedagogía diferenciada no solo fortalece la relación entre alumno y profesor, sino que contribuye a la inclusión al promover la eliminación de barreras educativas y reducir la desigualdad en el aula, consolidando una escuela más sensible a la diversidad y comprometida con el desarrollo integral de cada estudiante.

## **2.2 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**

La propuesta pedagógica que significa el Diseño Universal para el Aprendizaje tiene su origen en el concepto del Diseño Universal (DU) acuñado en el ámbito de la Arquitectura por Ron Mace (*The Center for Universal Design*, 1997) quien planteaba la propuesta de diseñar entornos aptos para todas las personas, en lo posible sin realizar adaptaciones (Pastor, del Río y Serrano, 2015).

En el DU, la diversidad de las personas se reconoce desde el principio, por ejemplo, en la construcción de un edificio, lo ideal es que desde el inicio se incluyan rampas y espacios accesibles para cualquier persona con dificultades de movilidad o movilidad diferente, de esta manera se evitan las adaptaciones al diseño original.

El origen del Diseño Universal para el Aprendizaje nace ante la necesidad de realizar ajustes en los modelos didácticos tradicionales, para dar respuesta a las dificultades que tienen los estudiantes con necesidades especiales (Alba Pastor, 2018). El DUA como propuesta inicial se realizó por el *Applied Special Technology* (CAST) en 1984, en Massachusetts; con el objetivo de incidir en la mejora del aprendizaje de todos los estudiantes, mediante currículos educativos flexibles y accesibles.

El DUA plantea que los centros escolares son lugares para la diversidad, ya que los estudiantes tienen distintos perfiles y diferencias como la edad, origen cultural y social, estos a su vez viven diversas situaciones personales.

Desde la diversidad de los estudiantes, el CAST recomendó la utilización de aplicaciones tecnológicas y diseño de materiales digitales con opciones para personalizarlos y acceder al currículo; un ejemplo es agrandar los textos en los libros digitales, para ser utilizados por estudiantes con debilidad visual pero también, los mismos pueden ser utilizados por estudiantes que no dominan bien el idioma y están aprendiendo a leer.

El DUA es una propuesta teórico-práctica de actuación pedagógica que a su vez puede formar parte de uno o varios modelos educativos a partir de tres pilares fundamentales (Rose y Wasson, 2008; Alba Pastor, 2017, 2018):

- Se fundamenta en las aportaciones de las teorías del aprendizaje, integrando las contribuciones de Vigotsky, Bruner, Bandura, Novak, Gardner, entre otros además Piaget y Montessori. Además, se refiere a los avances en neurociencia cognitiva, que revelan el comportamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje.
- Se consideran las teorías y prácticas educativas de éxito para reducir las barreras en el aprendizaje, así como las prácticas resultado de las investigaciones educativas, que nos permiten identificar las estrategias eficaces

en los procesos de enseñanza para brindar respuestas ante la diversidad de los estudiantes (Pastor et al., 2018).

- El desarrollo de los medios digitales y tecnologías educativas permiten una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje, esto abona a la accesibilidad.

Los avances de la neurociencia muestran que el aprendizaje es paralelo y no jerárquico, además, aunque existe un padrón común de activación del cerebro, las personas aprendemos de forma diferentes y por lo tanto tenemos capacidades distintas.

Asimismo, se reconocen tres redes cerebrales, las de conocimiento que perciben la información, las redes estratégicas y las redes afectivas. De esta forma, el objetivo de la enseñanza es activar las tres redes cerebrales de manera que los estudiantes generen aprendizaje; ya que no es suficiente la motivación, o información.

El DUA establece tres principios a partir de los cuales se erige todo el marco del DUA (CAST, 2008, 2011), (ver esquema 1. Principios del DUA):

1. Proporcionar múltiples formas de representación, el qué del aprendizaje. Se refiere a qué motiva a los alumnos y alumnas a continuar con sus estudios, qué les parece atractivo, esto con el propósito de diseñar entornos de aprendizaje para motivar precisamente a su interés personal. Sin embargo, aquí tenemos además el concepto de implicación, que no es lo mismo que motivación, ya que la implicación enfatiza la dimensión cognitiva del estudiante, haciéndose participante activo del aprendizaje, disponible y responsable en su aprendizaje autónomo.

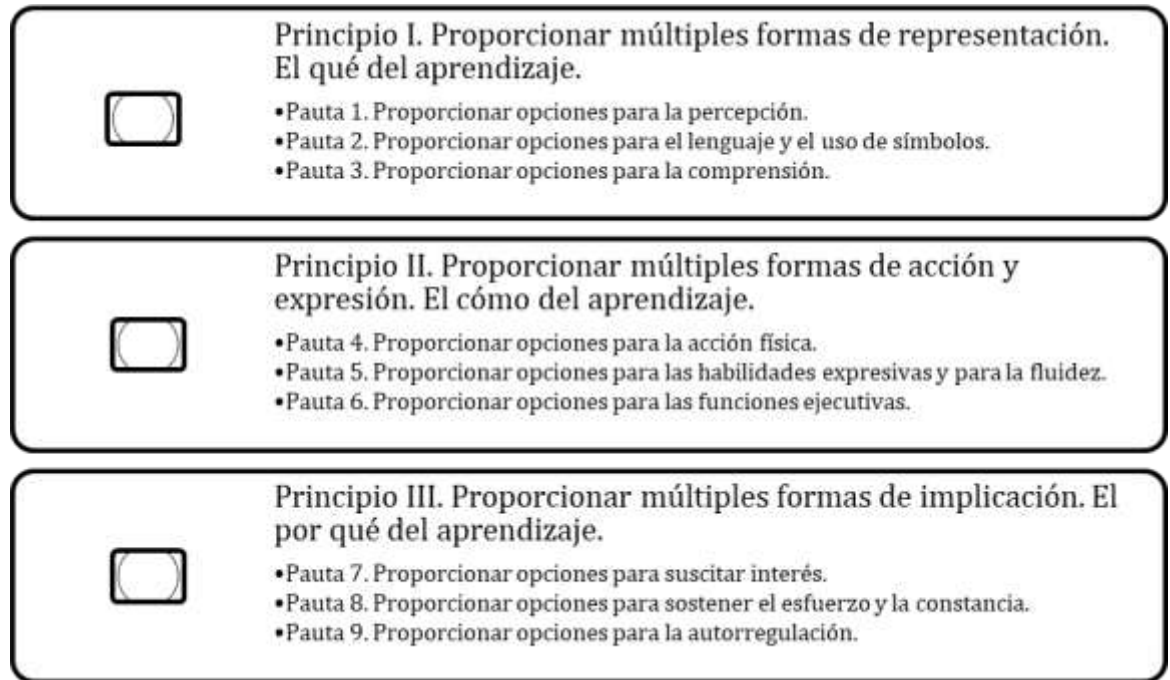
1.1 *Proporcionar múltiples formas de representación*, se parte de la idea que las personas tienen una forma particular de percibirla a partir de sus experiencias previas, de ahí que es importante que el diseño considere reducir las barreras del acceso a la información; este principio a su vez considera tres pautas claves:

- 1.1 Proporcionar opciones para percibir la información, donde se ofrece la posibilidad de personalizar la información a los estudiantes a partir de sus preferencias, como aumentar el tamaño de letra, resaltar el texto o variar el nivel del volumen.

- 1.2 Proporcionar opciones para el lenguaje y los símbolos que faciliten la decodificación y faciliten la interacción, como usar gráficos o identificar conceptos a partir de su imagen y sonido.
  - 1.3 Proporcionar mecanismos para la comprensión, para que los estudiantes transformen la información en conocimiento, donde lo importante es que el estudiante tenga apoyos para las estrategias cognitivas.
2. *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje* cuyo objetivo es brindar opciones para que los estudiantes tengan interacción, los autores se refieren en un primer momento a los estudiantes con discapacidad:
- 2.1 Proporcionar múltiples medios físicos para la acción, donde se priorizan los materiales de apoyo basados en tecnologías, sobre los tradicionales impresos, además se recomienda dar atención entre la evaluación y la tarea.
  - 2.2 Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación, utilizando variedad de herramientas interactivas.
  - 2.3 Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas, que incluyen herramientas para la planificación y organización de la información para establecer metas a largo plazo y su logro.
3. *proporcionar múltiples formas de implicación*, se incluyen las formas de afectividad que son cruciales para la implicación de los alumnos en el aula de clases, se reconocen tres pautas:
- 3.1 Proporcionar opciones para captar el interés, tomando en cuenta que los estudiantes son distintos.
  - 3.2 Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo, así como la persistencia, fomentando la colaboración, retroalimentación, recursos para la atención y el manejo a la frustración.
  - 3.3 Proporcionar opciones para la autorregulación, donde se incluyen estrategias que promueven la optimización de la motivación, como puede ser lograr una meta

difícil que requiera un esfuerzo continuo. En resumen, se expresa los principios del DUA en el siguiente gráfico (Ver gráfico 1: Principios del DUA):

Gráfico 1: Principios del DUA



Fuente: Elaboración propia, inspirado en CAST, 2008, 2011.

De acuerdo con las bases del DUA, la clave está en el diseño de materiales para que sean accesibles a todos los estudiantes, los materiales son diseñados a partir de la diversidad y con el uso de tecnologías, los que permiten que el currículo sea accesible, de esta manera el DUA se concibe como una propuesta didáctica para la educación inclusiva.

En este sentido los recursos digitales son un elemento vital para la atención a la diversidad en las aulas, se recomienda que sean diversos, tanto visuales, auditivos o táctiles, de esta forma se benefician los estudiantes con discapacidad, pero también los estudiantes con diferentes formas de aprender.

Desde el enfoque del DUA, el uso de tecnologías para el aprendizaje no es sólo fundamental sino estrictamente necesario para que lo estudiantes tengan diversas formas de aprender. De acuerdo con Escribano y Martínez (2013), el DUA surge del diseño sin barreras,

de la accesibilidad y de la tecnología, las autoras señalan que tiene los siguientes principios de diseño didáctico:

- Igualdad de uso. El diseño se realiza para todas las personas, por lo cual es fácil de usar.
- Flexibilidad. El diseño se adecua a todos.
- Simple e intuitivo. El diseño se entiende fácilmente, sin importar la experiencia de la persona.
- Información fácil de percibir. El diseño tiene la capacidad de compartir información con el usuario sin importar el contexto.
- Tolerante a los errores. El diseño minimiza los accidentes.
- Escaso esfuerzo físico. El diseño es tan eficaz que se requiere poco esfuerzo.
- Dimensiones apropiadas. Los espacios son adecuados para el usuario.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca crear entornos de aprendizaje accesibles para la mayor cantidad de estudiantes, promoviendo una inclusión natural en el aula sin requerir modificaciones adicionales o adaptaciones específicas para cada individuo. Este enfoque facilita que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje o antecedentes, puedan participar y beneficiarse de las mismas oportunidades educativas. Escribano y Martínez (2013) refuerzan este principio al señalar que el DUA tiene como objetivo simplificar las tareas diarias de los estudiantes mediante la construcción de productos, servicios y entornos diseñados para ser intuitivos y utilizables sin mayor esfuerzo, lo cual asegura una accesibilidad constante y efectiva.

El DUA se integra estrechamente con los principios de la pedagogía diferenciada, ya que ambos enfoques reconocen y valoran las diferencias individuales de los estudiantes como una base para la enseñanza. Mientras que la pedagogía diferenciada propone adaptar las estrategias y contenidos a las necesidades de cada estudiante, el DUA expande esta idea al diseñar de entrada un currículo flexible y adaptativo que sea inclusivo para todos. Esto implica un cambio de paradigma: en lugar de que los estudiantes tengan que ajustar sus capacidades al currículo, es el currículo el que se flexibiliza para atender la diversidad del alumnado. De esta manera, el DUA y la pedagogía diferenciada permiten romper con el enfoque tradicional de la

educación y buscan construir un aprendizaje equitativo en el que cada estudiante pueda desarrollar su potencial.

Al aplicar el DUA, el docente diseña materiales y actividades que brindan múltiples medios de representación, expresión y compromiso. Esto significa que los estudiantes pueden acceder a la información y demostrar su aprendizaje de distintas formas, acorde a sus capacidades y preferencias. El DUA promueve, además, el uso de herramientas digitales, materiales interactivos y métodos de evaluación diversos, lo que contribuye a un ambiente donde la enseñanza es flexible y está preparada para acoger la diversidad desde el principio.

## **2.3 El rol de profesor**

En el marco de la pedagogía diferenciada el rol del profesor implica reconocer las características y necesidades de sus estudiantes (Perrenoud, 1998). Dicho reconocimiento le permitirá realizar los ajustes de manera individualizada y establecer intervenciones adaptadas al estudiantado (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009; Alba Pastor, 2017). Por su parte, Meirieu (1997, 2002) menciona que el docente y a su vez la escuela, tienen que hacer conciencia sobre la heterogeneidad.

Desde la visión del Diseño Universal para el aprendizaje, refiere que el profesor cuenta con un bagaje de recursos didácticos que promueven la educación inclusiva en las aulas, ya que se toman en cuenta las necesidades de todos los estudiantes independientemente de su condición, se promueve la equidad y la calidad educativa, así también, el profesor conoce los requerimientos de la educación actual (CAST, 2011).

Es entonces, el profesor quien realiza prácticas inclusivas y además reconoce las múltiples formas para lograr los aprendizajes en los estudiantes, de esta forma, se hacen accesibles. En esta idea, Alba Pastor (2017) y Rose y Wasson (2008) refieren que los profesores pueden ayudarse entre sí y favorecer la colaboración académica a partir de la socialización de estrategias y prácticas docentes de educación inclusiva.

Desde el marco de la pedagogía diferenciada, Meirieu (1997, 2002) menciona también la importancia de la afinidad afectiva y empatía, del profesor con sus estudiantes para lograr mejores resultados de aprendizaje.

En concordancia con el énfasis de la pedagogía diferenciada, un hallazgo que reportado por Gutiérrez-Saldivia et al., (2021) es que los estudiantes tienen una preferencia especial por los contenidos que generan sus profesores para ellos, más que sólo realizar actividades de manera autónoma; los estudiantes son más activos en las clases y se favorece la motivación cuando el profesor les ofrece una variedad en las estrategias de aprendizaje. La participación del alumnado en su aprendizaje fomenta su autorregulación.

La instrucción diferenciada es uno de los referentes de modelo de enseñanza que tiene como base también la diferencia, su autora Tomlinson a partir de su experiencia docente examinó la forma de brindar atención a las necesidades de los estudiantes considerando su individualidad, ya que éstos tienen diferentes formas, ritmos y estilos para aprender. La instrucción se ajusta para satisfacer las necesidades individuales del estudiantado, en lugar de obligar al estudiante a ingresar y adaptarse a un sistema predeterminado (Tomlinson, 2001).

Para definir la instrucción diferenciada, Sparapani (2013) menciona que la palabra instrucción se puede atribuir a la enseñanza, a la explicación o a mostrar el camino a seguir; es la forma de enseñar al otro la manera que se espera que ellos hagan cierta tarea en alguna circunstancia y con cierto orden.

Señala el autor que el docente, tiene la tarea de dirigir y la forma más apropiada para desarrollar un currículo es a partir de la diferenciación, sin embargo, el debate siempre existe, lo que para un profesor es una buena práctica, para otro no lo es; de manera que la mejor instrucción es la que se define a partir que el profesor conozca las necesidades de los estudiantes.

El profesor es el líder en el aula, pero comparte ese liderazgo y responsabilidad con los estudiantes. Desde esta postura cuenta con características personales como es la confianza en sí mismo y aceptar el hecho de la necesidad de controlar el clima y la dinámica del aula, pero en definitiva, requiere conocer a sus estudiantes para la elaboración de las estrategias de aprendizaje.

La postura del profesor ante la diversidad dependerá del *contenido*, entendido como los puntos claves que el profesor presenta a los estudiantes; el *proceso* es el camino por el cual se

dirige el aprendizaje, donde el profesor considera las necesidades de cada estudiante, así como el *producto* que da evidencia de lo que han aprendido los estudiantes.

Un profesor que atiende las diferencias de sus alumnos, presenta las siguientes características: tiene fundamentos firmes sobre la diferencia y los perfiles de los estudiantes, hace adecuaciones al currículo, algunos de forma natural y otros con menos experiencia lo hacen un poco más lento, cuenta con habilidades para la buena comunicación y tiene la formación base para ofrecer diferentes estrategias a sus estudiantes, mismas que comparte con otros profesores en un ambiente de respeto y colaborativo (Tomlinson; 2005, 2008).

Respecto al diseño de contenidos, señala el Diseño Universal para el Aprendizaje que, para crear ambientes inclusivos, se requiere por parte del profesor una selección de pautas a utilizar. Podemos determinar esto desde dos aspectos, el primero es que el DUA es un enfoque que se anticipa a los problemas de aprendizaje, por otra parte, los principios del DUA ofrecen información general, así que son las pautas que diseña el profesor las que se aplicarán a manera de estrategias en el aula de clases.

El profesor a su vez requiere realizar planeaciones didácticas innovadoras, Gutiérrez-Saldivia et al., (2021) señalan que la guía de aprendizaje es la principal herramienta que tienen los estudiantes para llevar a cabo su curso, misma que incluye las actividades de aprendizaje y la evaluación; además de toda la información necesaria como el cronograma, los métodos, las referencias y los resultados de aprendizaje a lograr que implican ciertas evidencias.

En cuanto a la evaluación, dichos autores señalan que también es aplicada a los profesores para conocer la opinión del estudiante respecto al desempeño docente. Las técnicas o estrategias de enseñanza más apropiadas por parte del profesor deberán ser métodos que impliquen el diálogo y recursos o aplicaciones basadas en tecnología.

Desde la pedagogía diferenciada, la evaluación concibe una exigencia hacia el profesor en la organización del tiempo y en el entrenamiento (Perrenoud, 1998), así como habilidades en lo sistemático y metódico, se apela a la evaluación formativa más que a la sumativa, además, se hace necesario un diagnóstico dinámico y estrategias de autoevaluación para que el

alumno reflexione sobre su propio conocimiento (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).

Por otra parte, respecto a la actividad del docente, señala Meirieu que la práctica educativa está ligada con la experiencia personal del docente y esta se ve expuesta en la enseñanza que es definida como “el momento de poner a prueba los principios del aprendizaje, el que, a la vez, le permite percibir cuáles elementos son verdaderamente constitutivos para el discurso pedagógico” (Zambrano, 2006, p. 39).

Finalmente, desde la visión de la diferenciación pedagógica, el profesor además tiene la tarea de especializarse en diferentes estrategias de aprendizaje, de no repetir los métodos que fueron aplicados cuando era estudiante, bajo nuevas perspectivas educativas, por lo tanto, requiere ser innovador.

## **2.4 El rol del estudiante**

De acuerdo con Perrenoud (1998) la pedagogía diferenciada reconoce las necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos, por sus estilos de aprendizaje, así que es necesaria la intención del profesor para considerar que, así como existen alumnos que aprenden mejor de manera visual, otros requieren más de la palabra y otros más necesitan tener la experiencia del aprendizaje vivencia.

Por su parte el Diseño Universal para el Aprendizaje reconoce de igual manera que cada estudiante aprende distinto desde cada uno de estos estilos (CAST, 2008, 2011).

Meirieu (1997, 2002) explica el rol del estudiante desde tres planos distintos, el plano cognitivo, el sociológico y el afectivo. Desde el plano *cognitivo* se distinguen los perfiles pedagógicos y la necesidad de que el profesor acompañe a los alumnos en su necesidad particular. El plano *sociológico* afirma que ninguna pedagogía es socialmente neutra y esta determina, de alguna manera, el logro del aprendizaje; en cuanto al comportamiento que tenga un estudiante en el aula de clases estará condicionado por su contexto sociocultural.

En este sentido Meirieu señala que las prácticas pedagógicas que se basan en clases dialogadas y grupos pequeños no siempre son benéficas para los estudiantes de nivel social

menos favorecido; además el trabajo en equipo tiene que estar bajo la revisión del profesor o tutor para que el papel que juegue el alumno no esté condicionado por su origen social.

Finalmente, el plano *afectivo* reconoce que cada estudiante tiene una historia de vida que lo hace sensible en el trato con los demás, así como características personales de cada uno como la edad, el sexo, además las vivencias de las personas pueden determinar amistad o enemistad en un grupo que puede delimitar el éxito del aprendizaje.

En resumen, las diferencias individuales que tienen los alumnos, ya sea en lo cognitivo, social o afectivo, requieren una acción educativa individualizada, lo que hace partícipe a la Pedagogía Diferenciada. Es necesario construir esta pedagogía preferentemente en contexto de grupo, para contribuir a la educación inclusiva.

Desde el Diseño Universal para el aprendizaje, todos los alumnos son diferentes y son variables en sus respuestas a la enseñanza, así que el rol del alumno es recibir los recursos para percibir la información y aprender. El propósito de la educación es formar aprendices expertos, que según este enfoque, es algo que, cualquier estudiante puede lograr, estos son:

- *Los aprendices con recursos y conocimientos* utilizan lo previamente aprendido para aprender más, logran reconocer y comprender nueva información, adquieren herramientas por sí mismos para lograr un conocimiento significativo.
- *Los aprendices estratégicos, dirigidos a objetivos*, quienes elaboran una planeación para optimizar su aprendizaje, son organizados, gestionan los recursos, evalúan su progreso y reconocen sus fortalezas, así como sus áreas de oportunidad; cuando el plan no funciona, son capaces de cambiar de estrategia o abandonarla.
- *Los aprendices decididos y motivados* quienes aprenden por sí mismos saben ponerse, señalarse metas y desafíos en su aprendizaje cómo mantener el esfuerzo y logran impedir distracciones para enfocarse en el éxito académico.

El CAST (2011) define a los aprendices expertos como estudiantes motivados que toman decisiones, son estratégicos y encaminados a lograr sus objetivos, son el resultado de ideal de logro, es importante asegurarse de que todos los estudiantes puedan percibir la información clave y todos tengan acceso al currículo escolar.

De acuerdo con Tomlinson (2001, 2005, 2008), los estudiantes son perceptivos de la calidad de las clases, son capaces de darse cuenta cuando un profesor es capaz de dar una buena lección o no; esta percepción dependerá de que la instrucción sea variada y adaptada para cualquiera de los estudiantes ya que cada estudiante tiene su ritmo y tipo de aprendizaje e integrando a todo el estudiantado en el proceso y respetando el interés.

Ser estudiante en este entorno de diferenciación, requiere que se asegure su preparación para asumir su rol compartido con el profesor, que sea responsable, cuenta con capacidades particulares (Ver gráfico 2: El estudiante en educación diferenciada):

Gráfico 2: El estudiante en educación diferenciada



Fuente: Elaboración propia.

En la educación diferenciada, los estudiantes son escuchados a partir de sus necesidades particulares, tanto en lo pedagógico o cognitivo, social y afectivo; estos estudiantes toman decisiones y son capaces de conocer lo que más les favorece, pero con el acompañamiento de los profesores quienes tienen la tarea de orientar y promover la educación inclusiva en las aulas, con estrategias, recursos y actitud de apertura con toda la comunidad académica; en el siguiente apartado se muestran las estrategias docentes recomendadas por los expertos consultados en la perspectiva teórica.

Las comunidades de aprendizaje son fundamentales para promover una inclusión efectiva en el entorno educativo, ya que buscan reducir las desigualdades existentes y proporcionar los recursos necesarios para construir una sociedad basada en el conocimiento, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso (Cuenca y Larreal; 2023)

En este sentido, las adaptaciones curriculares son el pilar esencial para lograr la inclusión en el aula, ya que permiten desarrollar habilidades y capacidades que fomentan la autonomía y participación en la sociedad (Castro y Corral, 2021). Además, es crucial sensibilizar a los estudiantes, presentes o futuros compañeros de aquellos con necesidades educativas especiales (De la Cruz, 2020).

Un docente, ante todo, debe desarrollar una perspectiva personal que refleje una identidad propia como alguien capaz de aprender, ser responsable e innovador. Además, necesita habilidades para resolver tareas fijando sus propios objetivos, diseñando estrategias, procesando información y buscando recursos para el aprendizaje. También es fundamental que el docente tenga la capacidad de adaptar el currículum, contextualizándolo para asegurar la permanencia de los estudiantes en la escuela, y que priorice la colaboración entre la institución educativa y la comunidad (Calvo, 2013).

## 2.5 Estrategias docentes para una educación inclusiva

En el marco de la pedagogía diferenciada Perrenoud (1998, 2002) señala que existen algunas prácticas que el docente realiza en un contexto de adaptabilidad, por una parte:

- La negociación del aprendizaje desde los objetivos.
- La reflexión sobre el trabajo escolar, el contenido y la forma de evaluar a los estudiantes.
- La diversificación de tareas y situaciones de aprendizaje.
- Espacios de compromiso por parte de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Desde los principios del DUA identificamos las siguientes estrategias docentes (CAST, 2008, 2011):

Principio I. *Proporcionar múltiples formas de representación*, donde se indica que los alumnos tienen diferente forma de percibir la información, como son los estudiantes con dislexia, con alguna discapacidad o algunos otros con problemas para captar rápidamente la información; las estrategias que reconocemos en este principio son:

- Presentar la información para que sea perceptible por todos los estudiantes.
- Presentar la misma información en diferentes formatos (vista y oído; escrita y oral).
- El formato puede ser ajustado por los estudiantes.
- Los formatos son flexibles, se puede variar el tamaño de letra, el volumen, el contraste de fondo, agregar elementos visuales.
- Los recursos están disponibles para ser consultados por los estudiantes, algunos estudiantes requieren de hacerlo varias veces.
- Tener disponibles sistemas digitales para lectura de textos en voz alta.
- Explicar previamente los símbolos que se utilizarán.

- Usar palabras y símbolos simples.
- Utilizar apoyos que sean familiares para los estudiantes.
- Usar ejemplos para que sean más comprensibles los mensajes.
- Utilizar relaciones y analogías entre diferentes elementos.
- Ofrecer opciones para decodificar textos, por ejemplo, aplicaciones o programas en tareas matemáticas.
- Dar opciones para el entendimiento entre estudiantes con diferentes lenguas como ofrecer información clave en distintos idiomas.
- Proporcionar herramientas para la traducción.
- Considerar que el texto no es el formato más eficiente en la actualidad, se requieren alternativas visuales y auditivas.
- Complementar los conceptos con ilustraciones, diagramas y otros gráficos.
- Usar organizadores gráficos para comprensión de los contenidos.
- Proporcionar aprendizajes previos con demostraciones.
- Dar instrucciones explícitas, paso a paso.
- Fragmentar la información para su mejor comprensión.
- Brindar estrategias para la memorización.
- Dar oportunidad para una revisión explícita de las prácticas y tareas.

Principio II. *Proporcionar múltiples formas de acción y expresión*, donde partimos de la idea que todos los estudiantes tienen su propia forma de expresión algunos con dificultades, mismas que pueden repercutir en su proceso de aprendizaje, de esta manera, las estrategias que recuperamos de esta pauta son las siguientes:

- Proporcionar alternativas para trabajar con distintos materiales educativos tanto físicos como tecnológicos.
- Dar opciones de materiales para las interacciones pueden ser físicas o tecnológicas.

- Asegurarse que las tecnologías sean un apoyo y no una barrera para su utilización, que sean accesibles y en buen estado.
- Proporcionar alternativas de apoyo tecnológico, no depender de un solo recurso tecnológico.
- Promover el uso de medios sociales y recursos interactivos.
- Resolver problemas con estrategias y recursos variados.
- Proporcionar apoyo para que los estudiantes mejoren en el manejo de software.
- Ofrecer el apoyo de diferentes tutores o mentores, de diferentes áreas de las disciplinas.
- Ayudar a los estudiantes a establecer metas personales como reto.
- Apoyar en la planificación de estrategias.
- Apoyar a los estudiantes en la toma de decisiones orientados por sus tutores.
- Facilitar la capacidad de usar tecnologías de información.
- Usar listas de cotejo para la evaluación.
- Proporcionar ejemplos de trabajos con comentarios y retroalimentación.

Principio III. *Proporcionar múltiples formas de implicación*, que reconoce la importancia de motivar a los alumnos, sus relaciones afectivas en el aula e intereses personales, las estrategias que reconocen en este principio son las siguientes:

- Ofrecer opciones a los alumnos para desarrollar su autodeterminación.
- Ofrecer al estudiante que elija el tipo de desafío y recompensa.
- Ser flexible en los tiempos de entrega de las actividades.
- Permitir a los estudiantes ser parte de la planeación de la clase.
- Permitir que establezca sus objetivos personales y de aprendizaje.
- Variar los tipos de actividades que sean personalizadas y del contexto del estudiante.

- Dar fuentes de información, variadas y accesibles.
- Promover la reflexión personal tanto en las actividades y en la evaluación.
- Promover la creatividad en la resolución de problemas.
- Reducir a partir del diálogo, la incertidumbre creando un clima agradable en el aula.
- Establecer rutinas de estudio.
- Utilizar agenda recordatorios, alertas para la elaboración de las actividades.
- Crear actividades con base en el diálogo como mesas redondas y debates.
- Establecer los objetivos de diferentes formas, consensuado entre los estudiantes.
- Establecer metas desde las capacidades personales del alumno.
- Proporcionar diferentes tipos de actividades con diferentes grados de dificultad para motivarlos.
- Crear comunidades de aprendizaje y extracurriculares, con intereses comunes.
- Proporcionar retroalimentación que apoye en la mejora, evitando la comparación con otros estudiantes.
- Usar escenarios reales para resolver habilidades para resolver problemas de la vida cotidiana.
- Ofrecer herramientas para registrar el progreso personal.
- Desarrollar actividades de auto reflexión y auto evaluación.

Entonces, podemos mencionar que el punto esencial de la pedagogía diferenciada es conocer a los estudiantes e incitarlos a regular su propio aprendizaje (Perrenoud, 1998, 2002), desde la instrucción diferencial y el DUA es apoyarles pedagógicamente desde la instrucción y liderazgo del profesor (Alba Pastor, 2017; Pastor, del Río y Serrano, 2015) construyendo así, comunidades de abiertas y flexibles, que permitan a los estudiantes aprender a su propio ritmo. Sin embargo, es el profesor quien tiene a su cargo la tarea de proporcionar a sus estudiantes las

herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo, cuando favorecemos el acceso a la educación, contribuimos a la educación inclusiva (Rose y Wasson, 2008).

En la pedagogía diferenciada, lo más importante de la práctica docente es reconocer y atender la diversidad de los estudiantes, ajustando la enseñanza para satisfacer sus variadas necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento. El objetivo es crear un entorno inclusivo que permita a todos los alumnos desarrollarse plenamente. Para lograrlo, el docente debe ser flexible, creativo y capaz de adaptar los contenidos, los métodos, los productos y los ambientes de aprendizaje, ofreciendo diferentes vías para que cada estudiante alcance su máximo potencial.

## **2.6 Síntesis de la perspectiva teórica conceptual**

La pedagogía diferenciada en esta investigación representa la cosmovisión de la educación como un medio para inclusión en las dimensiones política, social y pedagógica que enfatiza la atención de los estudiantes en un contexto de diversidad. Desde la dimensión política, se reconoce a la escuela como eliminadora de la exclusión desde una visión global (Zambrano, 2014), además son las escuelas quienes buscan aprendizajes comunes cuando en realidad los estudiantes son diferentes (Jiménez Fernández, 1998).

Desde la dimensión social de la pedagogía diferenciada, se menciona que ninguna pedagogía es socialmente neutra, de hecho, tanto el comportamiento y disponibilidad de los estudiantes, como las prácticas pedagógicas están condicionados por el contexto social (Meirieu, 1997, 2002).

En la tercera dimensión pedagógica, se reconoce al estudiante como el centro del aprendizaje y al profesor como organizador de estas situaciones, distinto al paradigma tradicional donde el estudiante tenía que adaptarse a la escuela.

Respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje, es concebido como un enfoque didáctico y de actuación pedagógica que puede formar parte de uno o más modelos educativos. Desde los principios del DUA, se proporciona al estudiante múltiples formas de representación, acción y expresión, así como formas de implicación, surgen diferentes pautas que son un conjunto de estrategias variadas que los docentes pueden implementar en sus aulas

de clases, desde la diversidad para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes independientemente de su origen, condición o interés, que contribuye a eliminar exclusión.

Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje se promueve el acceso a la educación tomando en cuenta las características que hacen diferentes a los estudiantes, en un entorno de flexibilidad; en la instrucción diferenciada los alumnos avanzan desde su propio punto de partida, abonando a la adaptabilidad. Ambas propuestas teóricas se interesan en brindar apoyo a estudiantes con discapacidad y se extienden posteriormente a la educación inclusiva, es decir a todos los estudiantes.

Como referente del trabajo del profesor desde la diferenciación, rescatamos el liderazgo que tienen los profesores para compartir con otros las estrategias de manejo de la diferenciación que aplican con sus estudiantes; mientras que los estudiantes eligen las tareas y recursos que más les benefician con el apoyo de su profesor.

Desde las dos principales perspectivas que son la pedagogía diferenciada y el diseño universal para el aprendizaje, se coincide en que el estudiante es lo más importante, se señala que todos aprenden de distinta forma, estos son seres activos, reflexivos e interesados en participar en su propio proceso de aprendizaje; el currículo se adapta al alumno a partir de diferentes estrategias pedagógicas de acuerdo con sus intereses.

En relación con los esfuerzos legislativos sobre educación inclusiva, se identifican documentos cruciales que delinear la dirección de la política inclusiva en México. en primer lugar, la modificación al artículo 3° de la Constitución en 2019 y la Ley General de Educación, que tiene su última actualización en el año 2019. La Constitución establece que la educación estatal debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva. Para lograr una inclusión a nivel de política, se requiere considerar las capacidades, circunstancias y necesidades individuales de los estudiantes, así como implementar ajustes razonables y medidas específicas para eliminar las barreras para el aprendizaje. (DOF, 2019).

Las modificaciones realizadas por parte del Estado en cuanto a educación inclusiva en México. Estos compromisos señalan que la educación se fundamente en el respeto a la dignidad de las personas desde la perspectiva de los derechos humanos. Además, se busca la

equidad al implementar estrategias para combatir las desigualdades y con esto, contribuir a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en escuelas de zonas altamente marginadas. También se promueve que la educación sea plurilingüe e intercultural, con base en el respeto, pero también en el reconocimiento y preservación del patrimonio cultural. Asimismo, se busca garantizar el acceso, la permanencia y la participación de los mexicanos en el sistema educativo (Solís del Moral y Tinajero Villavicencio, 2022).

Por otra parte, la reforma de la LGE (DOF, 2019) reafirma los principios educativos que se establecen en la Constitución y señala que la educación inclusiva pretende dar atención a las necesidades, situaciones, estilos de aprender y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes, así se contribuye a eliminar cualquier tipo de discriminación y cualquier condición involucre en las barreras de los aprendizajes y la participación (BAP).

La labor educativa que hace el profesor, en sí misma una posibilidad de crecimiento para el estudiante cuando se promueve un aprendizaje equitativo y se forman valores mediante experiencias y situaciones didácticas; además, la escuela es en sí misma una propuesta pedagógica para dar respuesta a todos los estudiantes, mediante el trabajo en equipo, facilitando así el descubrimiento, estudio y desarrollo de habilidades (Mendoza, 2018).

Desde este enfoque, el papel de los docentes es esencial para alcanzar las mejores prácticas educativas, ya que el aula es el espacio donde se fomenta la comprensión y el respeto por la diversidad (Carrión y Santos, 2019).

La pedagogía diferenciada abona a la educación inclusiva, se conectan de manera profunda, ya que responden a la diversidad del alumnado y asegurar que todos tengan acceso a una educación equitativa. La pedagogía diferenciada adapta la enseñanza a las diferentes necesidades individuales de los estudiantes, de esta manera, la educación inclusiva busca la participación igualitaria de todos, en especial de aquellos con necesidades educativas especiales, dentro de un ambiente compartido.

La pedagogía diferenciada promueve una enseñanza flexible que personaliza los contenidos y métodos, garantizando que cada estudiante independientemente de su perfil, sin importar sus capacidades o circunstancias de vida, pueda aprender y progresar con igualdad de oportunidades.

### **3. Marco metodológico**

El propósito de esta investigación es caracterizar las prácticas docentes inclusivas con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, a partir de la experiencia del profesorado, alumnado y de la misma institución, desde el supuesto que toman en cuenta las características y necesidades particulares de los estudiantes para que todos puedan aprender (UNESCO, 2021).

Reconocemos la naturaleza de la investigación cualitativa, donde todas las personas son valiosas en la investigación (Jurgenson, 2003; Taylor y Bogdan 1987), de igual manera, desde la educación inclusiva, todas las voces son importantes ya que no existe una única perspectiva (Ainscow y Miles, 2008; Ainscow, 2017), por ello buscamos las experiencias de los integrantes que forman parte de la comunidad académica del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara.

En este capítulo presentamos el diseño de la investigación cualitativa bajo el método de estudio de caso, las técnicas seleccionadas para la recogida de datos, los criterios de calidad para la investigación, el marco contextual, la muestra que incluye la descripción de los participantes, el procedimiento para la recolección de datos, así como el plan y las técnicas para su análisis; también presentamos los resultados de un piloteo y las consideraciones éticas para el cuidado de los participantes en la investigación. Como anexos, presentamos los instrumentos para la recolección de datos y los formularios de consentimiento ético.

Antes de iniciar con la explicación del diseño metodológico, exponemos las definiciones asumidas en nuestra investigación sobre metodología, método y técnicas de investigación. Como metodología comprendemos el modo en que nos acercamos al problema, a conocer el mundo (Taylor y Bogdan, 1987); el método es el procedimiento sistemático para la indagación y análisis de los datos; mientras que la técnica de investigación es el medio a través del cual se obtienen los datos (Kvale, 2012).

El diseño de la investigación se basa en la metodología cualitativa al centrarse en la comprensión de las vivencias del profesorado, de los estudiantes y en general de la comunidad

académica (Jurgenson, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2009; Flick, 2015; Valdés, Manghi y Godoy, 2021). El método que guía esta investigación es estudio de caso (Stake, 2013; Yin, 1984) y las técnicas son la entrevista semiestructurada (Jurgenson, 2003; Vivar et. al., 2011; Kvale, 2011) y el cuestionario (Estebaranz García, 1991; García Muñoz, 2003). El análisis de datos es mixto ya que nos permite incorporar las categorías empíricas a las teóricas (Gibbs, 2012).

Esta investigación busca visibilizar y comprender las prácticas docentes inclusivas en el contexto del bachillerato virtual para estudiantes en situación de vulnerabilidad, enfocándose en las experiencias y perspectivas de los distintos actores de la comunidad académica de la Universidad de Guadalajara.

Al adoptar un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, se han utilizado herramientas como la entrevista semiestructurada y el cuestionario para captar las voces y vivencias del profesorado y alumnado, valorando la diversidad de perspectivas y la importancia de un análisis profundo y contextualizado. Con el respaldo de criterios de rigor y consideraciones éticas, esta investigación no solo pretende describir las prácticas inclusivas, sino también contribuir al fortalecimiento de una educación inclusiva que responde a las necesidades particulares de cada estudiante, alineándose con los principios de igualdad de oportunidades y aprendizaje significativo para todos.

### **3.1 Metodología: cualitativa**

De acuerdo con el interés de esta investigación, la metodología cualitativa nos permite conocer las experiencias de las personas, su vida e intereses (Jurgenson, 2003; Taylor y Bogdan 1987). Consideramos que la investigación cualitativa nos permite la comprensión de las experiencias y los casos individuales, para que sean significativos, así posteriormente podríamos localizar casos análogos con las mismas características.

Desde lo cualitativo nos acercamos a las prácticas docentes para describirlas, entenderlas y explicarlas como fenómenos desde las siguientes formas de análisis: las vivencias de las personas en lo individual o en lo grupal, las interacciones que se producen entre personas y estas historias; así como el análisis de los documentos y materiales que surgen de estas experiencias e interacciones (Flick, 2015).

Comprendemos la experiencia, buscamos la subjetividad y a partir de ésta se explican los significados (Jurgenson, 2003). También, nos permite obtener perspectivas sobre lo que conocemos, o deseamos conocer, además investigar desde el enfoque cualitativo “nos dice más de lo que las personas piensan, nos dice qué significa e implica ese pensamiento” (Morse, 2002; en Vasilachis de Gialdino, 2009, p. 27).

Reconocemos que la metodología cualitativa es la más apropiada para la elaboración de esta investigación, ya que se privilegia la profundidad sobre la extensión y nos permite recuperar las experiencias personales de los participantes que forman parte de la comunidad académica del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara, además, se favorece la comunicación de manera relacional y fundamental (Whittemore, Chase y Mandle, 2001; Jurgenson, 2003; Flick, 2015).

Desde la investigación cualitativa asumimos para este proyecto las siguientes características (Jurgenson, 1996 en Taylor y Bogdan 1987):

1. *Es inductiva*, ya que partimos de datos para desarrollar conceptos y se sigue un diseño de investigación flexible.
2. *Se observa a las personas en una perspectiva holística* desde su contexto, su historia y la situación que tiene como presente, no como variables.
3. *Se muestra sensibilidad* hacia las personas con las cuales interactuamos, en el caso de las entrevistas semiestructuradas, seguimos una estructura de conversación y no solamente de preguntas y respuestas.
4. Nos *identificamos con las personas* que son participantes de la investigación, por tener afinidades con ellas.
5. Pero al mismo tiempo, apartamos las creencias personales con la intención de no sobre comprender una circunstancia o no asumir conclusiones.
6. En nuestra investigación cualitativa, *todas las visiones* son importantes, incluyendo las personas que pocas veces hayan sido escuchadas, así nos mostramos en apertura dado el caso que surgieran más participantes que contribuyan a la investigación.

7. Nuestra investigación, desde su naturaleza cualitativa es *humanista*, llegamos a conocer a las personas en lo particular y a experimentar con ellas sus situaciones cotidianas.
8. Buscamos la validez de la investigación, adquiriendo el *conocimiento desde la experiencia* de las personas en su vida social, desde la realidad que estamos investigando y no en otra.
9. Todos los escenarios son valiosos en el estudio, así como las personas; *ningún escenario o persona es insignificante*.
10. Finalmente, tal como la definen Taylor y Bogdan (1987), la investigación es arte, los *métodos en la investigación cualitativa son flexibles*, no han sido concluidos, sólo orientan con directrices.

La participación de todos integrantes de la comunidad educativa en esta investigación es acorde a la perspectiva de educación inclusiva que incorpora su experiencia (Valdés, Manghi y Godoy, 2021; UNESCO, 2021). Con ello, se aporta al conocimiento de las prácticas docentes inclusivas no sólo desde la experiencia del profesorado sino contrastado con las vivencias de los estudiantes y personas que forman parte de las decisiones institucionales (UNESCO, 2021).

### **3.2 Método: estudio de caso**

Las decisiones metodológicas que hemos tomado en esta investigación se realizaron con base en el propósito que enuncia la caracterización de las prácticas docentes en un entorno de inclusión; el método de estudio de caso nos permite estudiar las variables de una realidad, considerando el contexto para entender su complejidad (Manig, Márquez y Madueño, 2018). En este sentido, el estudio de caso tiene su base en la investigación empírica en un contexto real (Yin 1994).

Los estudios de caso pueden ser realizados como parte de un método, en nuestra investigación, tomamos como base el principio que las personas están relacionadas con su mundo, haciendo énfasis en las relaciones de estas con su propio contexto, sucesos,

situaciones y objetos (Jurgenson, 2003), buscamos una respuesta de aquello que no es objetivo (Fuster Guillén, 2018).

El caso de estudio al que hacemos referencia considera un grupo de personas que tienen una relación, en una institución que comparten una misma realidad educativa que es el contexto del bachillerato virtual. De acuerdo con Stake (1994) prestamos atención a lo común de nuestro caso estudiado, pero también a lo extraordinario, a través de los casos reconocemos los elementos para comprender y analizar un problema, desde las circunstancias que lo rodean, las personas involucradas para una comprensión profunda e incluso poder vincularlo con casos similares.

Entonces, la base de nuestro estudio de caso surge desde una perspectiva que nos permite explicar el caso de estudio para la comprensión y la toma de conciencia del fenómeno (Fuster Guillen, 2018), donde el mundo no es un objeto del cual tenemos el control, sino el medio natural de las experiencias, todos los participantes en esta investigación forman parte de este mundo (Arias García, 2004).

Tal como lo señalan los principios de la investigación cualitativa, nos acercamos al objeto de estudio sin prejuicios y lo conocemos desde la voz de quien experimenta las vivencias (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012). Aunque la doctoranda forma parte del mismo contexto académico de los profesores que forman parte de esta investigación, la actitud es de escucha y comprensión del fenómeno desde las voces de los participantes.

Reconocemos en el método de estudio de caso la oportunidad de tener una dirección hacia una comprensión del significado que tienen las experiencias vividas de las personas involucradas en el contexto del bachillerato virtual, para caracterizar las prácticas docentes, identificarlas desde su unicidad para estudiarlas con más profundidad o bien identificar semejanzas y relaciones entre ellas (Jurgenson, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2009).

En la descripción del contexto de los participantes, se establecen las relaciones entre ellos, así que estudiamos el caso respecto a la relación del profesor frente a las prácticas que realiza, del alumno frente a las prácticas de su profesor y éstas en el marco de la postura institucional.

En este sentido, el papel de la doctoranda es analizar de una manera profunda la realidad de los participantes desde la complejidad de su contexto, con la intención de efectuar una descripción minuciosa de las experiencias de las prácticas docentes en educación inclusiva.

Como parte de un mismo contexto, los participantes y las prácticas docentes no se analizan como entes distintos, ya que se conciben en su interacción como una sola composición global (Fuster, 2019).

La investigación basada en estudio de casos pertenece al paradigma cualitativo-interpretativo, el cual considera a la realidad (asunto ontológico) como una construcción por las personas en la situación única y particular (Ceballos Herrera, 2009), esto se incluye el estudio de las realidades múltiples que giran alrededor del fenómeno.

A partir de la estructura propuesta por Cebreiro y Fernández (2014) sustentamos la construcción del conocimiento en la experiencia directa de las personas y el acercamiento al fenómeno tal como se vive de manera cotidiana. Según la perspectiva de Cabrera y Bonache (1999), el estudio de casos atiende los siguientes rasgos:

1. Comprensión holística; el método de estudio de casos reconoce la conexión estrecha entre lo que se investiga y el entorno en el que sucede. Esto significa que los investigadores se esfuerzan por comprender completamente el fenómeno en toda su complejidad, reconociendo que la forma en que las organizaciones funcionan y las conductas se desarrollan solo tiene sentido dentro de su entorno específico. Es crucial tener una visión completa para evitar simplificaciones y capturar la complejidad de las interacciones.

2. Inducción teórica; el estudio de casos maneja un enfoque inductivo. Esto quiere decir que, se realizan teorías a partir de observaciones, en lugar de comprobar las hipótesis existentes

3. Selección teórica de casos; está fundamentado en razonamientos teóricos más que en normas estadísticas. Esto implica que la generalización no se persigue en función de un aspecto numérico, sino en casos elegidos para demostrar y aclarar

hipótesis teóricas. Quiere decir que la elección meticulosa de los casos está dirigida a optimizar la capacidad de explicar el fenómeno en cuestión.

4. Utilización de múltiples fuentes de datos; la recolección de datos en investigaciones basadas en estudios de caso utiliza múltiples fuentes, incluyendo la observación directa, entrevistas y análisis de documentos relacionados con el contexto. Esta diversidad de fuentes ofrece una perspectiva integral y contextualizada del lugar donde se lleva a cabo el estudio. En contraste con los métodos cuantitativos, que frecuentemente dependen de una sola fuente de datos, los estudios de caso apuntan a la triangulación de datos para asegurar su validez y fiabilidad.

5. Flexibilidad en el proceso de investigación que ofrece la flexibilidad de ajustar el curso conforme se obtienen respuestas o conclusiones a lo largo del estudio. Esta cualidad resulta crucial para el desarrollo y perfeccionamiento de la teoría, ya que brinda constantes oportunidades para modificar el enfoque metodológico según los descubrimientos que van surgiendo.

6. Inducción analítica; que significa deducir hipótesis o generalizaciones teóricas a través del análisis realizado en campo. A diferencia de la inducción estadística, que se orienta a la generalización sobre poblaciones, la inducción analítica se enfoca en la generación de conocimiento a partir del estudio de casos específicos.

7. Aplicación a contextos educativos; en el campo educativo, un caso puede abarcar una gama de componentes, como estudiantes, docentes, entornos de aprendizaje, currículo e inclusive eventos que no forman parte del plan de estudios oficial. Esta flexibilidad brinda a los investigadores la oportunidad de explorar desafíos concretos y situaciones particulares en el ámbito educativo, lo que contribuye al diseño de soluciones y mejoras específicas para dichos contextos.

La elección del método de estudio de caso en nuestro proyecto se basa en su *carácter crítico*, donde el caso tiene la oportunidad de ampliar el conocimiento sobre el fenómeno. También, por su *carácter revelador* que se enfoca en la práctica docente de educación inclusiva con estudiantes en situación vulnerable en la modalidad de educación a distancia,

con lo que pretendemos identificar las particularidades de este fenómeno y hacer aportaciones al campo de conocimiento (Rodríguez y otros 1996, en Álvarez y San Fabián, 2012).

El tipo de caso al que corresponde nuestro proyecto es el denominado “casos diferentes” (Merriam, 1998; Stake, 1994), que involucra personas que forman parte de un mismo grupo. Estas personas son distintas en sus características, perfiles y circunstancias que representan diversas formas de pensar y actuar en las situaciones que viven. Buscamos caracterizar esas realidades múltiples de los participantes; entendemos que a partir de la comprensión de la unicidad, y a través de las voces de las personas que conforman este universo es posible entender el fenómeno (Ceballos Herrera, 2009).

En síntesis, la elección del tipo de caso denominado "casos diferentes" implica analizar individuos que pertenecen al mismo grupo, pero que difieren significativamente en sus características, perfiles y circunstancias (Merriam, 1998; Stake, 1994). La diversidad de pensamientos y acciones de estas personas en las situaciones que experimentan nos permite acceder a una diversidad de información para comprender a fondo las complejidades presentes en la implementación de la educación inclusiva.

Nuestra intención es caracterizar estas múltiples realidades de los participantes, reconociendo que la comprensión de la singularidad de cada uno es esencial. Creemos que al dar voz a las personas que forman parte de las prácticas educativas, podemos conocer perspectivas y experiencias únicas que contribuirán a una comprensión más completa (Ceballos Herrera, 2009).

En el contexto de esta tesis doctoral, el objetivo general es caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable en el bachillerato virtual. Los actores institucionales, el profesorado y el alumnado, forman la comunidad académica que nos permitirá acceder a la comprensión de las experiencias de educación inclusiva, nuestro objeto de estudio. Buscamos explorar, a través de sus voces, cómo se manifiestan y se viven las prácticas inclusivas en el bachillerato virtual, aportando así una visión más completa y contextualizada.

En el siguiente apartado se presentan las técnicas de recolección de datos que utilizamos en esta investigación, que corresponde a la entrevista semiestructurada y el cuestionario.

### **3.3 Técnicas de recolección de datos**

Además de la revisión documental de las políticas institucionales que apoyan la educación inclusiva por un lado a profesores y por otro a alumnos (lectura de reglamentos y apoyos), indagamos sobre los significados de las experiencias en las personas desde un método de estudio de caso; recurrimos a la *entrevista* como técnica principal para recuperar la información de las vivencias de los profesores y los actores institucionales (Creswell, 1998, en Jurgenson, 2003; Vivar et al., 2011).

Con los estudiantes se aplicó un cuestionario para recuperar opiniones, valoraciones y experiencias sobre las prácticas de sus profesores (Estebaranz García, 1991; García Muñoz, 2003).

#### **3.3.1 Entrevista semiestructurada**

La entrevista es reconocida como uno de los procedimientos fundamentales para la obtención de datos en la investigación cualitativa, y se basa en una conversación intencionada que permite comprender profundamente la perspectiva del entrevistado (Vivar et al., 2011; Kvale, 2012; Taylor y Bogdan, 2015). En este sentido, más que una simple técnica de recolección de información, la entrevista adquiere la forma de un diálogo con sentido, donde el investigador y el participante interactúan y construyen conjuntamente un conocimiento significativo. Taylor y Bogdan (1987) destacan que la entrevista cualitativa es la técnica más recurrida en este tipo de investigación precisamente porque permite acceder a la experiencia humana de manera directa y auténtica (Kvale, 2012).

En el marco de esta investigación, se realizaron entrevistas de manera semiestructurada, es decir, siguiendo un guion previamente elaborado, pero con la flexibilidad necesaria para explorar temas emergentes que pudieran surgir en la conversación. Antes de cada entrevista, la doctoranda proporcionó a los participantes información detallada sobre el propósito de la investigación, creando un contexto de confianza y transparencia. Se solicitó

también su aprobación explícita para grabar la conversación, asegurando así un registro fiel de las respuestas (Jurgenson, 2003). Además, para respetar los principios éticos de la investigación cualitativa, cada participante firmó un formulario de consentimiento informado, comprometiéndose la investigadora a mantener el anonimato de las respuestas y a gestionar los datos de manera ética y responsable (ver Anexo 7).

Aunque las entrevistas fueron semiestructuradas, lo cual permite cierta flexibilidad, es esencial que la conversación mantenga una dirección coherente que permita alcanzar los objetivos de la investigación (Kvale, 2012). Esto implica un balance entre la espontaneidad del diálogo y la guía proporcionada por el entrevistador para profundizar en temas específicos. Así, la entrevista se convierte en una interacción controlada, donde cada pregunta y respuesta se orienta hacia la construcción de conocimiento.

La elección de la entrevista semiestructurada fue cuidadosamente realizada, ya que es la técnica más adecuada para acercarse a las personas involucradas en este estudio y explorar sus vivencias, pensamientos y emociones de manera respetuosa y efectiva. Esta técnica también permite organizar el proceso de investigación en diversas etapas, como se describe en la Tabla 5, donde se detallan los pasos seguidos en la implementación de las entrevistas para esta investigación (ver Tabla 5. Etapas de la investigación con entrevistas). Con ello, se asegura que la recolección de datos sea sistemática y que cada etapa contribuya de forma estructurada al análisis y comprensión de los fenómenos estudiados.

Tabla 5. Etapas de la investigación con entrevistas

Etapas	Proceso en nuestra investigación
1. Organización temática	Formulación del propósito sobre la recuperación de las experiencias de la comunidad académica sobre las prácticas docentes de educación inclusiva.
2. Diseño	Planeación de entrevistas a profesores de diferentes cursos, así como a los actores institucionales: coordinadora académica y promotora educativa.
3. Entrevista	Utilización de una guía de preguntas con intención reflexiva, con su respectiva grabación en audio.

4. Transcripción	Se realiza transcripción literal del total de entrevistas para su análisis.
5. Análisis	Revisión de las entrevistas desde la clasificación de acuerdo con los hallazgos en la investigación.
6. Verificación	Establecer la validez de las entrevistas a partir de los criterios de calidad de la investigación.
7. Informe	Comunicación de los hallazgos en diferentes medios académicos.

Fuente: Elaboración propia inspirada en Kvale (2012)

Desde la investigación cualitativa se establecen algunas características para el entrevistador, entre estas que tenga conocimiento del tema del cual se va a abordar en la entrevista, las preguntas tienen que ser comprensibles para el entrevistado, se realizan con amabilidad, apertura a lo que considere importante para el entrevistado, pero también es necesario ser directivo para evitar digresiones o divagaciones. La recomendación esencial es que el entrevistador evite las percepciones preconcebidas, por el contrario, esté dispuesto a escuchar todas las expresiones (Jurgenson, 2003).

Para elaborar las entrevistas seguiremos una guía de preguntas a partir de los siguientes temas: Datos profesionales del participante, características del alumnado, rasgos de la práctica docente, condiciones institucionales, noción de educación inclusiva (Ver Anexos 2, 3 y 4).

### **3.3.2 Cuestionario**

El cuestionario es una técnica de recolección de datos, que tiene la característica de poder ser respondido por el propio sujeto; consiste en un conjunto de preguntas organizadas de manera sistemática y de acuerdo con el propósito de la investigación (García Muñoz, 2003); el cuestionario en esta investigación, está dirigido a los estudiantes del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara, dando respuesta al segundo objetivo referente a describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.

La diferencia con la entrevista radica en que por medio del cuestionario no tenemos relación directa con el sujeto, lo consideramos como un instrumento que permite que los estudiantes respondan de manera libre y abierta a las preguntas. El objetivo del cuestionario es recuperar datos acerca de la población estudiantil, sin perder el enfoque que es la práctica del docente.

Se diseñaron preguntas cerradas para que los estudiantes elijan una o varias que los describen como estudiantes. Las respuestas del cuestionario reúnen una condición esencial que son exhaustivas que se refiere a que ningún estudiante deje de responder por no encontrar la respuesta que lo represente, se abarcan todos los casos posibles; también se diseñaron preguntas abiertas para que los estudiantes compartan sus opiniones y experiencias de manera libre (García Muñoz, 2003).

Los tipos de preguntas fueron proyectivas donde expresan pensamientos personales; descriptivas donde expresan comportamientos y acciones realizadas; también incluimos preguntas de identificación para enriquecer el conocimiento de las características de los estudiantes, que son edad, género y semestre que cursa (Estebarez García, 1991)

La razón por la que elegimos el uso del cuestionario es que no fue posible contactar directamente a los estudiantes, la indicación de la institución fue hacerlo de forma indirecta a través de un instrumento que no comprometiera la integridad de los estudiantes y garantizara el anonimato. Para elaborar el cuestionario seguimos una guía de preguntas a partir de los siguientes bloques temáticos: Perfil del estudiante del bachillerato virtual, rasgos de la práctica docente y condiciones institucionales (Ver Anexo 6).

### **3.4 Criterios de calidad de la investigación**

En esta investigación, aseguramos la calidad del estudio mediante la aplicación de los criterios de credibilidad, triangulación y transferibilidad, cada uno de los cuales aporta rigor y validez a los hallazgos, permitiendo un análisis más profundo y confiable de las prácticas de educación inclusiva en el bachillerato virtual.

La credibilidad se refiere a la fidelidad de los datos recogidos, asegurando que estos reflejen auténticamente las experiencias y percepciones de los participantes. Esto se logra al

interpretar los datos desde la propia visión de los sujetos, lo cual significa que los resultados obtenidos son reconocidos como verdaderos y representativos para quienes participaron en el estudio (Franklin y Ballau, 2005, en Rojas Bravo y Osorio Acosta, 2017). Para alcanzar este criterio, se emplean estrategias que garantizan que las conclusiones estén alineadas con las experiencias y contextos específicos de los participantes, como el seguimiento detallado de sus narrativas y la corroboración de los datos mediante la participación activa de los sujetos en el proceso de validación.

La triangulación constituye una técnica esencial en la investigación cualitativa para reducir el sesgo y enriquecer el análisis al abordar el fenómeno de estudio desde distintas perspectivas y métodos. Esta estrategia implica la utilización de múltiples enfoques teóricos, variadas fuentes y diferentes métodos de recolección de datos, de modo que se logre una visión completa y profunda del objeto de estudio (García Muñoz, 2003); Denzin (1970) identifica varios tipos básicos de triangulación aplicados en nuestra investigación:

1. Triangulación de fuentes, mediante la cual revisamos y contrastamos las distintas perspectivas de la educación inclusiva expresadas por diversas personas y en diferentes contextos, asegurando así una representación plural de las concepciones y prácticas educativas.

2. Triangulación teórica, que nos permite confrontar y complementar diferentes marcos teóricos relacionados con el objeto de estudio. De esta manera, se evita una interpretación unidimensional, enriqueciendo el análisis a partir de diversas perspectivas académicas que aportan a la comprensión integral del fenómeno.

3. Triangulación de técnicas, que en esta investigación incluye la revisión bibliográfica, entrevistas y cuestionarios. Al emplear diversas técnicas de recolección de datos, se profundiza en la complejidad del objeto de estudio y se contrarrestan posibles limitaciones inherentes a cada método, generando un conjunto de datos robusto y completo.

El criterio de transferibilidad implica que la investigación y sus hallazgos puedan ser aplicables y útiles en otros contextos similares. Esto se consigue mediante una descripción detallada del diseño metodológico, del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, y de

las características de los participantes, proporcionando así una base que permite la extrapolación de los hallazgos a poblaciones comparables (Guba y Lincoln, 1981). Este proceso no solo facilita que otros investigadores puedan replicar el estudio, sino que también asegura que los resultados puedan ser comprendidos y aplicados en contextos similares, contribuyendo al conocimiento general de las prácticas inclusivas en la educación.

Para fortalecer la calidad de la investigación y minimizar posibles sesgos, se cuenta con la supervisión académica externa de una tutora, quien guía a la doctoranda en un proceso de reflexividad constante. Esta supervisión fomenta la introspección y la evaluación crítica de las propias creencias y suposiciones de la investigadora respecto a la educación inclusiva, dado que trabaja en el mismo bachillerato virtual que se estudia. A través de la autorreflexión y el monitoreo continuo, se busca que la investigadora mantenga una postura objetiva y equilibrada, reconociendo y gestionando cualquier inclinación personal que pudiera influir en la interpretación de los datos.

### **3.5 Marco contextual del bachillerato virtual**

En el ámbito de la educación media superior, en 2008 se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) junto con los Acuerdos 447 y 448 (DOF, 2008). Esta reforma buscó promover la educación basada en competencias y la integración de los más de 30 subsistemas, estableciendo el Marco Curricular Común (MCC) y el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como pilares para lograr este propósito. La RIEMS busca mejorar la calidad y equidad en la educación media superior a través de este marco curricular común que tiene el principio de tener una educación más integral.

La RIEMS promueve la inclusión mediante sus lineamientos y su enfoque en el desarrollo de competencias y habilidades socioemocionales. Como se basa en un currículo unificado y flexible, facilita el acceso a una educación relevante y de calidad para estudiantes de diversos contextos, incluidas personas con discapacidades. Se centra en habilidades para la vida, la RIEMS ayuda a que los estudiantes, independientemente de sus capacidades y antecedentes, adquieran herramientas para adaptarse y desarrollarse personalmente, contribuyendo a un bachillerato más accesible y equitativo.

Los principios claves de la RIEMS son la unificación de las competencias que los estudiantes deben adquirir, sin importar si cursan el bachillerato general, técnico o tecnológico o en cualquier modalidad, tiene flexibilidad curricular que permite elegir asignaturas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, establece una evaluación estándar y promueve competencias para la vida, a través de habilidades personales y académicas:

Tabla 6. Competencias MCC

Competencias		Objetivos
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares en la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: DOF, (2008). p. 2

Desde el año 2012, la Constitución Mexicana establece como obligatoria la educación media superior (EMS), contemplada en los artículos 3º y 31º, lo que convierte a México en

uno de los países que promueven el acceso universal a este nivel educativo (DOF, 2012). La EMS en México se ofrece en tres tipos de bachillerato: el bachillerato general, que prepara a los estudiantes para continuar sus estudios universitarios; el bachillerato tecnológico, que integra competencias para una carrera en el área industrial; y el bachillerato técnico, que brinda formación técnica en el ámbito tecnológico (SEMS, 2019).

Además, estos programas se imparten en tres modalidades: presencial, mixta y a distancia, lo que permite una mayor flexibilidad de acceso a los estudiantes según sus necesidades. Dentro de estas, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior, reconoce siete modalidades de estudio para el bachillerato: Presencial, intensiva, virtual, autoplaneada, mixta, certificación por exámenes parciales y certificación por examen, diversificando así las alternativas educativas para los jóvenes del país (SEP, 2008).

Durante el ciclo escolar 2018-2019, la EMS registró 5, 239,675 estudiantes en la modalidad escolarizada y 368,545 en la modalidad no escolarizada (SEP, 2019). En el año 2022, esta cifra incrementó a 5, 244,352 estudiantes en modalidad presencial y más de 500,000 en modalidad a distancia (SEP, 2022). Sin embargo, a pesar del crecimiento en la matrícula, la EMS enfrenta retos significativos, entre ellos la cobertura, el abandono escolar y la calidad de los aprendizajes. La falta de cobertura afecta a una proporción considerable de jóvenes; cada año, aproximadamente un millón de personas en edad de cursar el bachillerato no continúa con sus estudios, contribuyendo a que más de siete millones de jóvenes en el país no estudien ni trabajen (Méndez Pineda y Mendoza Saucedo, 2017).

El acceso a la educación media superior sigue siendo un desafío, con una cobertura que todavía deja a 3 de cada 10 jóvenes sin posibilidad de estudiar. En 2019, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó que 7 de cada 10 jóvenes entre 15 y 17 años no estaban inscritos en el bachillerato, lo que representa un 30% de jóvenes fuera del sistema educativo (INEE, 2019). De los estudiantes matriculados, el 40% abandonó sus estudios, reflejando un problema profundo y complejo.

La gestión pública en la educación media superior es aún insuficiente para garantizar una oferta accesible y adecuada a las distintas necesidades de los estudiantes. A pesar de la ampliación de modalidades en los programas de bachillerato general y técnico, la accesibilidad

y el soporte psicopedagógico permanecen limitados, obstaculizando la equidad educativa (INEE, 2019; Sánchez Jiménez, 2021). El abandono escolar es una de las problemáticas más graves, y se entiende como un proceso en el que el alumno toma la decisión de interrumpir sus estudios debido a una serie de factores familiares, personales y contextuales. Las causas de la deserción son multifactoriales e incluyen problemas económicos, familiares y organizacionales, así como dificultades académicas (INEE, 2019; Sánchez Jiménez, 2021).

Miranda López (2018) plantea que el abandono escolar no se limita a una decisión individual, sino que también responde a la capacidad institucional para retener al estudiante. En muchas ocasiones, los alumnos no logran sentirse integrados en su institución, lo que afecta su permanencia. Guzmán Ventura y Moctezuma Franco (2022) señalan que el abandono es una problemática emergente y multifactorial, difícil de categorizar y no uniforme. Estos autores indican que uno de los factores más comunes es el aburrimiento escolar, donde los estudiantes experimentan una rutina tradicional de enseñanza en la que reciben información de forma pasiva y sin una interacción significativa con el docente. La falta de propósito en el aprendizaje y la desconexión emocional con el entorno educativo pueden llevar al estudiante a cuestionar la necesidad de asistir a la escuela. En algunos casos, la falta de relaciones interpersonales significativas con docentes y compañeros contribuye a crear un ambiente poco estimulante que propicia el abandono.

El abandono escolar es más frecuente en el nivel de educación media superior que en otros niveles académicos. Durante el ciclo escolar 2021-2022, la tasa de abandono en este nivel fue del 10.8%, mientras que en la educación superior fue del 8.2%, en la secundaria del 2%, y en la primaria del 0.4% (SEP, 2021). Aunque el bachillerato presenta el índice más alto de deserción, se ha observado una ligera disminución en los últimos cinco años, reflejada en el porcentaje de abandono anual de 2017 a 2021 (ver Tabla 6: Porcentaje de abandono escolar).

Este análisis revela que, aunque se han realizado esfuerzos para reducir la tasa de abandono en la educación media superior, persisten desafíos estructurales que demandan estrategias integrales para mejorar el acceso, la permanencia y la calidad educativa en este nivel. Estos datos subrayan la importancia de desarrollar políticas públicas que promuevan una educación inclusiva, adaptada a las necesidades de los estudiantes, y de fortalecer los vínculos

entre estudiantes, docentes y el entorno institucional para favorecer un ambiente educativo que motive y retenga a los jóvenes en el sistema escolar.

Tabla 7: Porcentaje de abandono escolar

<b>Ciclo</b>	<b>2017-2018</b>	<b>2018-2019</b>	<b>2019-2020</b>	<b>2020-2021</b>
<b>Porcentaje de abandono escolar</b>	14.5	13.9	10.3	10.8

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2019, 2021)

De acuerdo con Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza (2022) este ligero aumento de abandono escolar podría vincularse a las dificultades durante la pandemia covid-19 en el ciclo 2020-2021, donde las causas más representativas fueron la pérdida o disminución del trabajo 21.3% y la falta de recursos con 17.5%, así como un 17.1% no les gustó estudiar y el 12.2% se casaron o se embarazaron.

Otras causas de abandono son las institucionales que bien podemos dividir las en dos grupos, por una parte, las internas o intersistémicas, que se refieren a la oferta educativa, más en específico a la desigualdad que se presenta en los servicios que son ofrecidos por la misma institución, por ejemplo, la designación de plantel o una modalidad inadecuada para el estudiante (INEE, 2016). El segundo grupo de causas corresponde a lo interno o intrasistémicas que refieren que las prácticas pedagógicas que no son adecuadas, los perfiles docentes que no tienen formación para el nivel, la infraestructura el currículo poco pertinente entre otros factores más de tipo académico, impactan tanto en el abandono como en los aprendizajes.

La Educación Media Superior, tiene un grave problema además con la calidad de los aprendizajes. De acuerdo con una evaluación nacional de aprendizajes esenciales en educación media superior, la mayoría de los estudiantes no logró los aprendizajes para su desarrollo académico y personal, incluyendo competencias para el trabajo (INEE, 2019; Miranda López 2018). En general, las dificultades tanto de abandono como de la calidad de los aprendizajes, se acentúan en las escuelas con situación vulnerable como la que atienden población indígena, estudiantes con rezago académico, discapacidad y se encuentran en comunidades remotas

(INEE, 2019). Cuando las situaciones de vulnerabilidad se mezclan incrementa el riesgo de exclusión educativa.

En nuestra investigación se aborda la educación inclusiva desde una perspectiva interseccional, tomando en cuenta la complejidad de las situaciones. En temáticas educativas como el fracaso escolar y el abandono, utilizamos la interseccionalidad como una herramienta de análisis para contribuir a la inclusión (Vázquez, 2020).

El bachillerato virtual se plantea desde su origen como una oportunidad de acceso a los estudiantes en situación vulnerable, como una respuesta de inclusión educativa (SEP, 2019); así como una oportunidad de ingreso, formación y egreso con éxito a personas en condiciones especiales (Hernández Otolora et al., 2016).

La Educación Media Superior, en su obligatoriedad, y con el esfuerzo de una cobertura total desde el año 2022, muestra la modalidad virtual como una alternativa para el logro de este, ya que desde la virtualidad, se tiene más oportunidad de acceso a los estudiantes, sobre todo de aquellos que no pueden asistir a una escuela presencial por diferentes razones, sin embargo en esta modalidad encontramos problemas importantes que son la deserción y la reprobación; y un 70% de los estudiantes tiene un bajo rendimiento académico (Díaz Barahona y Martín Pavón, 2021).

En relación con la modalidad virtual en el nivel medio superior, se observa una limitada producción académica que aborde de manera específica los retos inherentes a los programas de bachillerato en línea. Gran parte de los estudios existentes tienden a homogeneizar el perfil del estudiantado, asumiendo erróneamente que todos los participantes son menores de edad, sin considerar la heterogeneidad de edades, contextos sociales y trayectorias educativas que caracterizan a quienes optan por esta modalidad.

De esta manera, existen factores que implican en el rendimiento académico de los estudiantes que cursan el bachillerato en modalidad virtual, esto de acuerdo con un estudio realizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (Bravo, 2019) entre estas, la falta de tiempo para estudiar, la motivación, la poca flexibilidad curricular y el exceso de horas por curso, la falta de sesiones de asesorías o tutorías, así como la falta de pertinencia de los recursos académicos.

Otro factor para considerar sobre el bachillerato virtual, es que los porcentajes de acceso a internet en México son bajos, desde un 16.4 de conexión en estratos bajos, 40.2% estrato medio bajo, 62% en estrato medio alto y un 79% en estrato alto (INEGI, 2019) En el caso específico de estudiantes de la Universidad de Guadalajara, se reportó en 2020 (Desde casa, 2020) que el 32% de estudiantes no tiene computadora.

Los proyectos orientados a grupos en situación vulnerable representan una alternativa educativa para contribuir a la inclusión social (Cabero Almenara, 2016). De esta manera, el bachillerato virtual contribuye a la accesibilidad, uno de los cuatro indicadores del derecho universal de educación de calidad (Tomasevski, 2004) que se basa en la eliminación de las exclusiones.

El contexto de esta investigación es el bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara como una alternativa para realizar estudios completamente en línea, mediada por tecnologías para el aprendizaje, a través de un campus virtual, con la guía de profesores de diferentes perfiles profesionales, pero con posgrado en áreas de educación. El bachillerato virtual se rige por el principio rector de que cualquier persona interesada en esta modalidad puede ingresar, en especial aquellas con rezago académico o en situación de vulnerabilidad, por ejemplo, provenientes de poblaciones rurales, comunidades indígenas, estudiantes con alguna discapacidad.

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara desde su creación con base en el plan de Desarrollo Institucional 2002-2010, ha buscado dar respuesta a fortalecer la cobertura con el propósito de brindar oportunidades a las personas que por distintas circunstancias no tienen acceso a la educación (UdeG, 2002), en especial a las comunidades emergentes, llamadas así por considerarse prioritarias y con una demanda imperante para atender (Real y Navarro, 2011).

Desde la atención a la diversidad, el bachillerato virtual tiene el objetivo de brindar a todos los estudiantes equidad en la obtención del aprendizaje, sin importar los antecedentes ni condiciones tanto sociales, culturales y sus distintas capacidades (Estrategia institucional para la inclusión, 2018).

La población que atiende el bachillerato virtual, escenario de nuestra investigación, es diversa. En el último calendario 2022-A, que comprende de enero a julio, se reportó una matrícula de 267 estudiantes (160 son mujeres y 107 hombres) de los cuales se incluyen 13 estudiantes indígenas, 21 estudiantes con discapacidad y 117 estudiantes que son usuarios de servicios académicos universitarios disponible para habitantes de comunidades remotas de la zona metropolitana de Guadalajara. La edad promedio de estos estudiantes es de 23 años, es decir entre cinco y ocho años más de la edad preestablecida para este nivel educativo en una modalidad presencial, lo cual corresponde a la extraedad.

El bachillerato virtual tiene en su planta docente a 22 profesores de asignatura, también cuenta con promotores educativos que tienen a su cargo un programa de servicios académicos a universitarios que atienden desde un laboratorio de cómputo a estudiantes con dificultades de acceso, por sus condiciones socioeconómicas y/o geográficas. En una entrevista realizada en otoño 2022, la promotora educativa señaló que, si bien su función no es docente, realiza una labor de acompañamiento en la formación de los estudiantes.

### **3.6 Criterios de la muestra de investigación**

El tipo de muestra que utilizamos en esta investigación es la denominada *por conveniencia*, donde los participantes que comparten un mismo entorno que es el bachillerato virtual, se integran de forma voluntaria, por lo que es ideal obtener la mayor cantidad posible de información de los casos que se presenten (Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007).

De acuerdo con (Flick, 2015) se eligen previamente las características o rasgos de las personas, que incluyen el tipo de actividad en un contexto determinado. Los participantes de nuestra investigación han de cumplir con los siguientes criterios de inclusión:

#### **Profesorado**

- Docentes de al menos tres a cinco años de experiencia en educación. Según Feixas (2002), a partir de los tres años de experiencia se puede considerar a un docente como experto, mientras que quienes tienen menos tiempo se consideran noveles. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los profesores con

mayor trayectoria han desarrollado estrategias más diversas para atender la diversidad en el aula (Ainscow, 2017).

- Pertenecen a las academias del bachillerato virtual y son reconocidos dentro de la comunidad educativa por haber implementado prácticas de educación inclusiva.

### **Estudiantado**

- Alumnos inscritos en el bachillerato virtual, sin importar su semestre o estatus académico.
- Se incluyen estudiantes en cualquier etapa de su trayectoria académica, ya sea de nuevo ingreso, en proceso de permanencia o próximos a egresar.

### **Actores institucionales**

#### *Coordinación del programa*

- Responsable de la gestión académica y administrativa del bachillerato virtual.
- Mantiene un conocimiento cercano sobre los profesores, los estudiantes y sus distintas condiciones de vulnerabilidad.

#### *Promotora educativa*

- Responsable del laboratorio de cómputo en diversas sedes del país y en el Centro de Rehabilitación e Inclusión Infantil Teletón (CRIT) de Occidente.
- Brinda acompañamiento y apoyo técnico a estudiantes en las salas de acceso a cómputo para facilitar su participación en los cursos y la realización de actividades en la plataforma.

## **3.7 Consideraciones éticas**

En la investigación cualitativa, el cumplimiento de los principios éticos es fundamental, dado que trabajamos directamente con personas y recogemos datos que reflejan

perspectivas personales y experiencias subjetivas. Desde esta premisa, la ética permea cada fase de la investigación, abarcando desde el diseño hasta la elaboración del informe final, en una práctica de constante respeto y sensibilidad hacia los participantes (Flick, 2015). En este sentido, uno de los aspectos más relevantes es la consideración de los posibles dilemas éticos, especialmente al tratar con datos sensibles de estudiantes en situaciones vulnerables, lo que exige especial cuidado y una guía ética clara en la recolección, análisis y reporte de los datos obtenidos.

Nuestra investigación se rige por los principios éticos establecidos en la Política para la Comisión de Ética de la Investigación del Comité Académico del ITESO (2019). Entre estos principios destacan:

**Autonomía:** Este principio reconoce el derecho de los participantes a ser informados de manera exhaustiva y clara acerca de las implicaciones, beneficios y posibles consecuencias de la investigación, permitiéndoles así tomar una decisión libre y voluntaria sobre su participación. La autonomía asegura que los participantes no se sientan obligados a intervenir en el estudio y que su decisión esté basada en una comprensión completa de su rol en el proceso.

**Protección de datos personales y anonimato:** Se garantiza la confidencialidad de los datos personales y se resguarda la identidad de los participantes. Este principio busca asegurar que cualquier información obtenida sea tratada con la máxima privacidad, preservando el anonimato de los participantes a menos que existan condiciones específicas, sin riesgo alguno y siempre bajo el consentimiento informado de los implicados. Este resguardo es especialmente crucial cuando los datos recabados pueden poner en riesgo la integridad o privacidad de los participantes.

En cuanto al acceso al campo de investigación, Flick (2015) advierte que este proceso puede ser desafiante y requerir tiempo, ya que el acceso no siempre se obtiene mediante una simple presentación de materiales informativos; al contrario, es necesario establecer vínculos de confianza y realizar una negociación cuidadosa. Para contrarrestar cualquier resistencia o desconfianza hacia la investigación, se promueve el uso de un consentimiento informado

transparente que asegure a los participantes que forman parte de un proyecto en curso y que tienen el derecho y la posibilidad de negarse a participar en cualquier momento.

Para invitar tanto a profesores como a estudiantes a participar en esta investigación, solicitamos autorización a las autoridades del bachillerato virtual, resaltando el compromiso de proteger la confidencialidad y anonimato tanto de la institución como de los participantes. La invitación se gestionará a través de la coordinación académica del bachillerato virtual, asegurando que la participación sea completamente voluntaria y libre de cualquier tipo de coacción o presión externa (ver Anexo 1: Invitación a profesores para participar en entrevista).

Durante las entrevistas, se proporciona a cada participante una hoja de consentimiento informado, donde se detallan los objetivos y el procedimiento de la investigación, además de los derechos de los participantes. De esta manera, cada individuo puede, de manera voluntaria y con pleno conocimiento, aceptar o declinar su participación en el estudio. En el caso de la encuesta, también se incluye una declaración explicativa del propósito de la investigación y la garantía de confidencialidad para los datos recolectados (ver Anexo 5: Hoja de consentimiento informado).

Este compromiso ético en cada etapa busca no solo cumplir con lineamientos institucionales, sino también fomentar un ambiente de confianza, respeto y responsabilidad mutua, en el que los participantes sientan que su voz es valorada y su privacidad resguardada, contribuyendo así a una investigación de alta calidad y sensibilidad ética.

Como parte del proceso de redacción de este trabajo, se recurrió a herramientas de inteligencia artificial, como *ChatGPT*, para apoyar en la mejora del estilo y coherencia de la redacción, garantizando una mejor presentación de las ideas y resultados obtenidos durante la investigación.

### 3.8 Procedimiento de la recolección de datos

Yin (2002) señala que las investigaciones basadas en el método el estudio de caso, requieren de un rigor metodológico en su proceso. A continuación, presentamos la planeación de la toma de datos en función de los objetivos de la investigación y su relación con el marco conceptual, que servirá de guía para el posterior análisis de datos (ver tabla 8. Objetivos y preguntas para recolección de datos.).

Tabla 8: Objetivos y preguntas para recolección de datos

Objetivo de investigación/ bloque temático	Preguntas de los instrumentos	Participantes	Marco conceptual
<p>Describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual</p> <p><b>Bloque temático:</b> <i>Noción de educación inclusiva</i></p>	<p>¿Ha escuchado la noción de educación inclusiva? Sí, ¿cómo la entiende? No, ¿a qué cree que se refiere la educación inclusiva?</p> <p>Justificación: La percepción que tenga el profesor sobre educación inclusiva, impacta en la práctica docente (Blanco Guijarro, 2006).</p> <p>Estudios relacionados con estudiantes en la educación inclusiva, mencionan que éstos muestran interés por participar en las decisiones con relación a su enseñanza; desde ser escuchados, que se realicen adaptaciones al currículo, que el profesor les explique, que utilice recursos tecnológicos (Valdés, Manghi y Godoy, 2021; Sandoval et al., 2020).</p>	<p>Profesorado</p> <p>Coordinadora académica</p> <p>Promotora educativa</p>	<p><b>Dimensión social</b></p> <p>Noción que alude a la educación como medio de inclusión social, se analiza al estudiante como parte de un contexto (Ainscow, 2017; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019).</p> <p>Se centra en la exclusión o discriminación de los estudiantes (Esparza Manríquez, 2019; Qvortrup, y Qvortrup, 2018; Rivera Rojas, 2021).</p> <p>Hacen referencia a estudiantes con necesidades especiales (Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Juárez González, 2020)</p> <p>Todos los estudiantes tienen acceso a la educación independientemente de su condición (Ayquipa Salazar (2021).</p> <p>No se refieren ni al estudiante, sino al sistema educativo (Cansino, 2017).</p> <p><b>Dimensión política</b></p> <p>Noción que plantea la educación como un derecho humano fundamental (Simón et al., 2016; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; ACNUDH, 2001; Ainscow, 2020).</p> <p>Se refiere a las políticas institucionales y su responsabilidad con el fracaso o rendimiento escolar (Chiriguaya Zambrano, 2017; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Román Carrasco, 2013; Forgiony-</p>

			<p>Santos, 2019).</p> <p>También se refiere a las garantías gubernamentales a través de políticas públicas de educación inclusiva (AuCoin y Porter; 2020; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Hernández Ayala y Tobón Tobón, 2016; Operti, 2019).</p> <p>La educación representa un reto al garantizar el libre acceso y la permanencia, sobre todo para grupos en situación vulnerable (Rivera Rojas, 2021)</p> <p><b>Dimensión pedagógica</b></p> <p>Noción que aborda la adaptación de currículos para el aprendizaje (Carrillo Sierra et. al., 2018; Muñoz y Porter, 2020)</p> <p>Inclusión en el aula de clases (Muñoz y Porter, 2020)</p> <p>Capacitación de los profesores en educación inclusiva (Porter y Baker-Korotkov, 2020),</p> <p>Planeación inclusiva (AuCoin et al., 2020).</p>
<p>Describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.</p> <p><b>Bloque temático:</b> <i>Características del alumnado</i></p>	<p><i>¿Qué características tiene el alumnado del bachillerato virtual?</i></p> <p><b>Justificación:</b> La inclusión y diversidad van de la mano (Forgiony-Santos, 2019). Es importante comprender la diversidad para realizar adaptaciones (Poblete Melis, 2018). Para que las instituciones sean inclusivas necesitan contar con docentes inclusivos, capaces de comprender a la diversidad en el aula (Ayquipa Salazar, 2021).</p>	<p>Profesorado</p> <p>Coordinadora académica</p> <p>Promotora educativa</p> <p>Estudiantado</p>	<p>Situación de vulnerabilidad en el estudiantado</p> <p>Por origen: Algunos estudiantes del bachillerato virtual, viven en poblaciones rurales, pertenecen a comunidades indígenas, además el bachillerato virtual cuenta con estudiantes con discapacidad (página institucional del bachillerato).</p> <p>Por trayectoria escolar: Estudiantes indígenas, con discapacidad, migrantes y necesidades educativas especiales (Echeita y Duk Homad, 2008).</p>
	<p>¿Cuáles son las dificultades que han tenido los estudiantes del bachillerato virtual?</p> <p><b>Justificación:</b> Desde una perspectiva educativa, el concepto de vulnerabilidad hace</p>	<p>Profesorado</p> <p>Coordinadora académica</p> <p>Promotora educativa</p>	<p>Las dificultades que tienen los estudiantes pueden ser tanto de abandono como de la calidad de los aprendizajes; cuando las situaciones de vulnerabilidad se mezclan incrementa el riesgo de exclusión educativa. (INEE, 2019; Arellano-Esparza y Ortiz-Espinoza, 2022).</p>

	<p>referencia a los estudiantes que experimentan dificultades en su trayectoria escolar, estas les impiden obtener provecho del currículo y por supuesto, repercute en su aprendizaje. (Díaz López y Pinto Loría, 2017).</p> <p>Los contextos o situaciones vulnerables inciden en el entorno escolar (Chiriguaya Zambrano, 2017).</p>		<p>Abandono escolar, reprobación, la repetición de grado escolar y la extraedad son problemas relacionados con la exclusión (Cruz Flores y Matus Ortega, 2019).</p> <p>Marginación, exclusión y bajo rendimiento académico (Ainscow, 2020).</p> <p>Aspectos técnicos y tecnológicos (Hernández et al. 2016)</p>
<p>Analizar las experiencias de educación inclusiva de los docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual</p> <p><b>Bloque temático:</b></p> <p><i>Rasgos de la práctica docente.</i></p>	<p><i>¿Qué factores están presentes en el entorno virtual del SUV para favorecer la docencia?</i></p> <p>En su experiencia docente ¿qué dificultades ha enfrentado en sus cursos con sus estudiantes?</p> <p><b>Justificación:</b> La educación inclusiva requiere hacer énfasis en grupos riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento (Ainscow, 2020).</p>	<p>Profesorado</p> <p>Coordinadora académica</p> <p>Promotora educativa</p> <p>Estudiantado</p>	<p>Perspectiva social, la situación vulnerable alude a grupos socialmente en riesgo (Chiriguaya Zambrano, 2017); además a personas con discapacidad, personas mayores, migrantes o con alguna otra situación especial (Ochoa Reynoso y Torres Domínguez, 2016).</p> <p>Perspectiva educativa, el concepto de vulnerabilidad hace referencia a los estudiantes que experimentan dificultades en su trayectoria escolar, estas les impiden obtener provecho del currículo y por supuesto, repercute en su aprendizaje (Díaz López y Pinto Loría, 2017).</p>
	<p><i>¿Ha hecho ajustes en la dinámica del curso?</i></p> <p>Adaptarse a la diversidad de los estudiantes requiere por parte del profesorado realizar ajustes a considerando las diferencias del alumnado con el fin de favorecer el aprendizaje (Perrenoud, 1998, 2002)</p> <p>Los ajustes necesarios</p>	<p>Profesorado</p> <p>Estudiantado</p>	<p>Intercambia sobre estrategias para adaptar contenidos a sus estudiantes</p> <p>Registra el avance del estudiantado en dificultad</p> <p>Establece un acompañamiento con el alumnado en dificultad</p> <p>Solicita a los estudiantes más avanzados que apoyen como monitores al alumnado en situación de dificultad</p> <p>Involucra la participación del alumnado para incorporar sus intereses del grupo</p>

	<p>en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) implican adaptaciones en el ambiente educativo, los recursos, los métodos pedagógicos y la evaluación, para que todos los estudiantes tengan la posibilidad de involucrarse activamente en el currículo y en su proceso de aprendizaje. (Alba Pastor, 2017; Pastor, del Río y Serrano, 2015; Rose y Wasson, 2008)</p>		<p>Trabaja en equipo con otros los profesores. Se ocupa de su desarrollo profesional y personal (Rappoport Redondo y Echeita, 2018)</p> <p>Actividades que favorecen la interacción (Sandoval Mena, Simón Rueda y Echeita Sarrionandia, 2020).</p> <p>Estrategias para proporcionar múltiples formas de representación: Presentar la información perceptible por todos los estudiantes, presentar la misma información en diferentes formatos (vista y oído; escrita y oral); usar recursos accesibles, disponibles y en formatos flexibles; compartir traductores; uso de ilustraciones, diagramas y gráficos. Redactar instrucciones explícitas.</p> <p>Estrategias para las formas de acción y expresión: proporcionar materiales educativos físicos y tecnológicos; evitar la dependencia de un solo recurso tecnológico; usar medios interactivos, medios sociales; apoyar a los estudiantes con el uso de herramientas tecnológicas; apoyar en el trabajo de los tutores; proporcionar retroalimentación explícita.</p> <p>Estrategias para implicación: Motivación del alumno, Elaborar actividades personalizadas, a partir del contexto del estudiante; ser flexible; ser creativo como profesor; favorecer un clima agradable; recomendar estrategias para el aprendizaje; realizar actividades extracurriculares; realizar actividades de autoevaluación; apoyar en la mejora del estudiante (Alba Pastor, 2017; Pastor, del Río y Serrano, 2015; Rose y Wasson, 2008)</p> <p>Promueven la autonomía del estudiante. Los ajustes en el ámbito pedagógico se orientan al reconocimiento de las características individuales (Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009).</p>
<p><i>¿Hacen reuniones de academias? ¿En qué consiste?</i></p> <p><i>¿Socializan sus experiencias?</i></p> <p><i>De su práctica ¿Qué</i></p>		<p>Profesorado</p> <p>Coordinadora académica</p>	<p>Intenta nuevas formas de enseñanza desde la diversidad (Rivero, 2017).</p> <p>Trabaja en equipo con otros los profesores. Se ocupa de su desarrollo profesional y personal (Rappoport Redondo y Echeita, 2018).</p>

	<i>compartiría con otros profesores sobre su experiencia?</i>		Muestra apertura a las sugerencias, brinda acompañamiento y da instrucciones claras (Rivero, 2017).
Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva del bachillerato virtual  <b>Bloque temático:</b> <i>Condiciones institucionales</i>	<i>¿Qué apoyos debería brindar la institución para la docencia?</i>  Justificación: las escuelas que favorecen la educación inclusiva se esfuerzan por generar condiciones de calidad para los alumnos, sobre todo los más vulnerables (Echeita y Duk Homad, 2008)	Profesorado  Coordinadora académica  Estudiantado	Cuenta con infraestructura, con materiales tanto didácticos como tecnológicos, y con profesores formados para trabajar en un entorno de diversidad (Ainscow, 2020)  Promueve oportunidades de aprendizaje de igual manera a todos los estudiantes (ACNUDH, 2001).  Garantiza el acceso a la educación (UNESCO, 2016, 2021).  Promueve la equidad (Simón, Barrios, Gutiérrez, Muñoz, 2019; Forgiony-Santos, 2019)  Promueve las buenas prácticas educativas (AuCoin y Porter, 2020),  Favorece la educación personalizada y la adaptabilidad (Muñoz y Porter, 2020)  Permite la participación de todos los integrantes de la comunidad académica en las decisiones institucionales; fomenta políticas públicas inclusivas; ofrece diversidad de oferta académica (Rivero, 2017)  Cuenta con programa de tutorías que son de corte institucional Cuenta con programa de tutorías que son de corte institucional
	<i>¿Sobre qué temas requiere capacitarse para mejorar su práctica?</i>  Justificación: Para favorecer la inclusión se requiere el compromiso de la institución y de los mismos profesores con la capacitación (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013).	Profesorado  Coordinadora académica	Temáticas de capacitación: resolución de problemas, co-enseñanza, planificación conjunta y entre pares (Porter y Baker-Korotkov, 2020).  Prácticas exitosas: Flexibilidad para adaptarse a las necesidades y perfiles de los alumnos; utiliza recursos de manera creativa y eficiente, se muestra con apertura a las sugerencias; brinda acompañamiento; da instrucciones claras (Rivero, 2017).  Diagnóstico, adaptaciones curriculares, promoción de la investigación, trabajo colaborativo (Estévez Arias, 2019).

Fuente: Elaboración propia.

Al inicio de las entrevistas con los profesores, abordamos aspectos como su antigüedad en el bachillerato virtual, pues consideramos que esta variable aporta una perspectiva significativa sobre su experiencia y el desarrollo de estrategias didácticas que han ido adaptando con el tiempo. Esta pregunta está justificada en la idea de que los docentes con más años en el servicio suelen adquirir un repertorio más amplio de enfoques, ajustando sus métodos y enfoques pedagógicos en función de la diversidad de estudiantes y las necesidades específicas de la modalidad virtual (Ainscow, 2017). La experiencia acumulada les permite no solo manejar con mayor fluidez las herramientas digitales propias del bachillerato en línea, sino también responder de manera creativa y flexible a los desafíos que puedan surgir en un entorno de aprendizaje mediado por tecnología.

Además, exploramos con cada docente la naturaleza específica de los cursos que imparten, ya que entendemos que cada asignatura y cada grupo presentan características y necesidades particulares.

Esta variabilidad entre cursos y contenidos hace necesario que los ajustes pedagógicos sean también específicos y acordes al contexto de cada materia. En el bachillerato virtual, las estrategias de enseñanza no pueden ser homogéneas, ya que cada asignatura plantea desafíos particulares en términos de transmisión del conocimiento, desarrollo de habilidades y evaluación del aprendizaje. La información sobre los contenidos de cada curso permite comprender mejor los ajustes metodológicos y pedagógicos que los profesores realizan para responder a los objetivos de cada asignatura dentro de este entorno virtual. Estos ajustes pueden manifestarse en la manera en que se presentan los materiales, en el uso de recursos digitales interactivos, en la flexibilidad de las evaluaciones y en el tipo de acompañamiento brindado a los estudiantes.

Por ejemplo, en una asignatura de ciencias exactas, el diseño de actividades podría enfocarse en la resolución de problemas mediante simulaciones, laboratorios virtuales y ejercicios automatizados, lo que requiere un tipo de seguimiento estructurado y herramientas de evaluación basadas en la precisión de los cálculos o la aplicación de fórmulas. En contraste, una materia de humanidades podría privilegiar el análisis crítico a través de foros de discusión, ensayos y proyectos colaborativos, lo que demanda estrategias de retroalimentación más cualitativas y flexibles.

Dicha diversidad de enfoques implica que las estrategias para fomentar la participación, el seguimiento y la evaluación deben adaptarse al tipo de conocimientos y habilidades requeridos en cada área. Así, al indagar sobre los cursos que imparten, no solo identificamos las dinámicas y los temas tratados en el bachillerato virtual, sino también los ajustes específicos que cada docente implementa para asegurar que los estudiantes puedan aprender de forma efectiva en un entorno virtual. Estos ajustes no solo responden a las diferencias entre asignaturas, sino también a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

### **3.9 Pilotaje**

Con el propósito de afinar el diseño metodológico y evaluar los instrumentos de recolección de datos de nuestra investigación, realizamos un pilotaje de entrevista a una profesora del bachillerato virtual.

#### **Guía de entrevista**

El pilotaje de la guía de entrevista tuvo una duración aproximada de 35 minutos, que incluyó el abordaje de tres temas principalmente, el primero donde se habló del perfil del estudiante del bachillerato virtual, el segundo sobre las prácticas docentes de educación inclusiva y finalmente sobre las condiciones institucionales para la educación inclusiva.

Un primer ajuste que se hizo a la guía de entrevista fue agregar una sección al inicio sobre información de los profesores, que incluye la mención de los años de antigüedad, la formación del profesorado y el nombre de los cursos que tiene a su cargo, así como los principales temas y actividades que se abordan en él, ya que, conversando con la profesora entrevistada, señalaba que depende de cada curso la posibilidad de realizar ajustes pedagógicos.

Respecto a lo anterior, la profesora habló sobre su trabajo en un curso en el área de artes, donde tuvo el caso de un estudiante daltónico que presentó dificultad para realizar una práctica de apreciación de pintura. La profesora realizó un ajuste, en lugar de fijar la atención a los colores, lo hizo a otros elementos como las texturas de las obras.

Habló también sobre la diversidad de perfiles de los estudiantes que cursan el bachillerato, mismos que viven diferentes situaciones de vulnerabilidad como son “cuestiones

sociales mamás solteras, estudiantes que manejan horarios complicados; también estudiantes con discapacidad, u otros problemas de salud”.

Los estudiantes han tenido distintas dificultades para aprender a distancia como es la “autogestión y la gestión del tiempo personal”, además no todos los estudiantes cuentan con un equipo de cómputo propio y acceso a internet, la profesora mencionó la importancia del apoyo que brinda el bachillerato de una sala de cómputo para facilitar el acceso a internet.

En síntesis, la entrevista nos permitió recuperar datos para dar respuesta a los objetivos de investigación que refieren a la caracterización de las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual. La profesora nos brindó su concepto de educación inclusiva que lo entiende desde la dimensión social, ya que habló de la inclusión de los estudiantes en el aula de clases, evitando así la exclusión y tratarlos como “casos especiales”. Sobre las prácticas que ha realizado con sus estudiantes, mencionó que es necesario: “Obtener información si hay alguna situación que considerar para dar una atención adecuada, en ocasiones la información se da por medio de los mismos profesores o en el módulo de tutorías, o bien por parte del mismo estudiante” (EP\_P2).

La profesora también habló sobre la adaptación que ha hecho en la evaluación de sus cursos:

“tuve el caso de un chico con problemas de salud, le costaba mucho trabajo hablar y una de las actividades era grabar un audio, yo ya tenía conocimiento de su dificultad, sin embargo, el estudiante grabó su audio a pesar de sus problemas y lo que se adaptó fue el criterio de evaluación, eliminando el criterio de fluidez y considerando la actitud del estudiante” (EP\_P2).

Finalmente, la profesora compartió su percepción sobre la falta de apoyo institucional, lo que contribuye al tercer objetivo de nuestra investigación: describir las condiciones institucionales que obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva en el bachillerato virtual. En su testimonio, enfatizó la importancia de contar con una formación específica en educación inclusiva para fortalecer sus estrategias pedagógicas y mejorar la atención a la diversidad del estudiantado.

Si bien reconoció que la institución ofrece cursos relacionados con este tema, mencionó que hasta el momento no ha tenido la oportunidad de cursar alguno. Esto puede deberse a diversas razones, como la carga laboral, la disponibilidad de los programas de capacitación o la falta de incentivos institucionales para que los docentes se inscriban en este tipo de formación. Además, señaló que, más allá de los cursos existentes, sería valioso que la institución promoviera espacios de acompañamiento y asesoría continua, donde los docentes pudieran intercambiar experiencias y recibir orientación sobre la aplicación de estrategias inclusivas en entornos virtuales.

Su testimonio pone de manifiesto la necesidad de fortalecer el apoyo institucional a los docentes en materia de educación inclusiva, no solo mediante cursos teóricos, sino también con programas de formación práctica, acceso a materiales especializados y la creación de comunidades de aprendizaje que fomenten el intercambio de buenas prácticas.

### **3.10 Análisis de datos**

El análisis de datos cualitativo es un proceso dinámico e iterativo que implica "lectura, reflexión, escritura y reescritura" (Jurgenson, 2003, p. 88). A través de este proceso, las experiencias vividas se transforman en texto analítico, y los datos se organizan en categorías con base en patrones y similitudes identificadas. Este enfoque permite que el análisis comience desde el momento mismo de la recolección de datos, manteniendo siempre en consideración las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. De este modo, el análisis no se limita a una fase final, sino que se desarrolla a lo largo de toda la investigación, enriqueciendo la comprensión progresiva del fenómeno estudiado. Pérez Serrano (1994) propone tres fases fundamentales en el análisis de datos cualitativos:

1. **Análisis exploratorio:** En esta primera etapa, se identifican y establecen categorías iniciales a partir de los datos recolectados. Estas categorías emergen en relación con las preguntas de investigación y funcionan como un marco preliminar de análisis.
2. **Descripción de categorías:** En esta fase, se identifican patrones y relaciones dentro de los datos, lo que implica una reducción y sistematización de la información para facilitar su interpretación. El objetivo es construir una estructura coherente que permita organizar los hallazgos de manera significativa.

3. **Interpretación:** Constituye el nivel más profundo del análisis, ya que implica establecer conexiones entre los hallazgos y las prácticas docentes estudiadas. En este punto, se busca comprender las relaciones entre las experiencias narradas, los contextos en los que ocurren y su significado dentro del marco de la investigación.

Siguiendo a Yin (1993), en los estudios de caso—ya sean de caso único o multicaso—se definen una o varias unidades de análisis que permiten estructurar la investigación. En este estudio, se adopta un **enfoque de análisis mixto**, en el que se combinan categorías teóricas, derivadas de la revisión de la literatura, con categorías emergentes identificadas en el contexto específico de la investigación. Este enfoque facilita una comprensión más rica y matizada de las prácticas docentes analizadas, integrando tanto dimensiones conceptuales preestablecidas como particularidades contextuales.

Para mayor detalle sobre las categorías y subcategorías utilizadas en el análisis, se remite al Anexo 8: Lista de codificación de categorías y subcategorías.

### **3.11 Síntesis de la metodología**

En esta investigación de naturaleza cualitativa, se reconoce que todas las personas participantes son valiosas (Taylor y Bogdan, 1987), y para alcanzar el objetivo de la investigación, se incluyó la participación de los miembros de la comunidad académica del bachillerato virtual. Esta comunidad está formada por el profesorado (quienes aportan su percepción sobre su propia práctica), los estudiantes (quienes expresan sus opiniones sobre las prácticas docentes), y otros actores institucionales que apoyan las prácticas de educación inclusiva.

Entre estos actores institucionales se encuentran la promotora educativa, que actualmente acompaña a estudiantes con discapacidad en el laboratorio de cómputo, y la persona encargada de la coordinación académica.

Dado que el propósito de esta investigación es caracterizar las prácticas de educación inclusiva de los docentes en el bachillerato virtual, consideramos que la entrevista a los profesores constituye el insumo principal, complementado por la perspectiva del estudiantado. En este sentido, la literatura (Valdés, Manghi y Godoy, 2021; Carrillo et al., 2018; UNESCO, 2018) subraya la importancia de la participación activa de los estudiantes en las decisiones curriculares e institucionales. Cabe señalar que existen pocos estudios que incorporen directamente las voces de los estudiantes en estos procesos.

La postura institucional será explorada a través de las entrevistas con los actores institucionales clave, como la coordinación académica y la promotora educativa, quienes ofrecen una visión más amplia de las políticas y estrategias del bachillerato virtual. A continuación, se presenta la organización metodológica empleada para esta tesis doctoral (ver Tabla 9: Organización metodológica).

Tabla 9. Organización metodológica

Pregunta de investigación:	¿Qué está haciendo el profesorado de bachillerato en modalidad virtual para contribuir a la educación inclusiva de estudiantes en situación vulnerable?
Objetivo general:	Caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica, que son los actores institucionales, el profesorado y alumnado
Objetivos específicos:	Técnica para la recolección de datos
Analizar las prácticas docentes inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.	Entrevista semiestructurada al profesorado del bachillerato virtual. Entrevista semiestructurada a promotora educativa. Entrevista semiestructurada a coordinadora académica.
Describir las prácticas docentes inclusivas significativas en percepción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.	Cuestionario a estudiantes. Entrevista semiestructurada a estudiantes.
Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva del bachillerato virtual.	Entrevista semiestructurada al profesorado del bachillerato virtual. Entrevista semiestructurada a promotora educativa. Entrevista semiestructurada a coordinadora académica. Cuestionario a estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente capítulo se presentan los hallazgos iniciales de la investigación, haciendo énfasis en las categorías emergentes como resultado del trabajo de campo.

### **3.12 Descripción del trabajo de campo**

En esta sección se describe el trabajo de campo que incluye la descripción de los participantes de la investigación, así también, se reportan los datos obtenidos de las entrevistas al profesorado y actores institucionales; además, se presentan los resultados del cuestionario a estudiantes y finalmente algunos resultados preliminares que nos dan la pauta para el análisis posterior.

El trabajo de campo implicó un proceso arduo de gestiones y toma de decisiones; el primer contacto que tuvimos con la institución fue el 22 de marzo del 2022, solicitando autorización de manera formal mediante oficio para llevar a cabo el acercamiento con los profesores y estudiantes del bachillerato virtual del Sistema de Universidad Virtual. Sin dejar de dar seguimiento y contactando a diferentes personas, tuvimos una primera respuesta afirmativa el 06 de septiembre del 2023 de parte de la Dirección Académica del Sistema de Universidad Virtual, con condicionamiento para la organización e implementación del trabajo de campo.

Respecto a las entrevistas, la invitación a los profesores para ser participantes se realizó el 04 de octubre de 2023 vía correo electrónico por parte de la coordinadora académica del bachillerato virtual, ello como una medida ética propuesta por la doctoranda; en el correo se proporcionaron los datos de contacto de la estudiante investigadora, para ponernos en contacto y acordar fecha de entrevista con cada uno de los profesores (Ver Anexo 1).

Las entrevistas fueron realizadas a través de videollamada, una modalidad que permitió mayor flexibilidad para coordinar horarios con el profesorado, dado que muchos de ellos tienen múltiples compromisos académicos y laborales. Este formato también favoreció un ambiente más cómodo para los participantes, ya que pudieron conectarse desde sus espacios habituales de trabajo, lo que facilitó la comunicación y la profundidad en sus respuestas.

En total, doce profesores aceptaron la invitación a participar en el estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo entre el 18 de agosto y el 13 de octubre de 2023, asegurando un periodo adecuado para recopilar información detallada sobre sus experiencias y percepciones en torno a la educación inclusiva en el bachillerato virtual. Durante estas sesiones, se exploraron temas

clave como los desafíos en la implementación de estrategias inclusivas, el apoyo institucional recibido y las adaptaciones que han desarrollado en su práctica docente.

Además, la videollamada permitió registrar y transcribir las entrevistas con precisión, lo que facilitó el análisis posterior de los datos. Esta modalidad también favoreció la interacción en tiempo real, posibilitando aclaraciones inmediatas y una mayor profundidad en la indagación sobre los aspectos más relevantes para la investigación.

En cuanto a la entrevista a los actores institucionales que son la coordinadora académica del programa, y a la promotora educativa responsable de la Casa Universitaria en el CRIT de Occidente, fueron solicitadas directamente por la doctoranda; la entrevista con la promotora educativa se realizó el 26 de agosto y con la coordinadora académica se realizó el 05 de octubre de 2023.

Por otra parte, el cuestionario dirigido a los estudiantes fue alojado en una plataforma oficial dentro del dominio del Sistema de Universidad Virtual, garantizando así el acceso seguro y la confidencialidad de las respuestas. Para invitar a los estudiantes a participar, se envió un correo electrónico institucional el 26 de septiembre de 2023 a todos los alumnos inscritos en el calendario 2023B. En este mensaje se detalló el propósito de la encuesta y se especificó que el cuestionario estaría disponible por un periodo de dos semanas, con el objetivo de dar suficiente tiempo a los estudiantes para completarlo sin interferir con sus actividades académicas.

La invitación fue gestionada y enviada por el coordinador de planeación del Sistema de Universidad Virtual (Ver Anexo 5), lo que aseguró su difusión oficial y la posibilidad de alcanzar a la totalidad de la población estudiantil inscrita en ese periodo. Durante las dos semanas en las que el cuestionario estuvo activo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias y percepciones en relación con la educación inclusiva en el bachillerato virtual, proporcionando información valiosa para el análisis de esta investigación.

Una vez concluido el plazo establecido, se recibió un archivo con todas las respuestas obtenidas. Este archivo contenía tanto datos cuantitativos como cualitativos, lo que permitió iniciar el proceso de depuración y análisis de la información. La recopilación de estos datos

representó un insumo fundamental para la comprensión de las condiciones, desafíos y necesidades del estudiantado en relación con las prácticas inclusivas en el entorno virtual.

La siguiente tabla representa los momentos del trabajo de campo (Ver Tabla 9. Cronograma del trabajo de campo).

Tabla 10. Cronograma del trabajo de campo

	2023						2024		
	Ene-Feb	Mar-Abr	May-Jun	Jul-Ago	Sep-Oct	Nov-Dic	Ene-Feb	Mar-Abr	Mayo
Solicitud de apoyo a la institución	2022								
Pilotaje entrevista									
Invitación formal a participantes									
Entrevistas a docentes y actores institucionales.									
Entrevista a estudiantes									
Cuestionario									
Entrega de <i>corpus</i> de los datos (Evaluación 5° semestre)									
Análisis e interpretación de los datos.									
Informe de los primeros hallazgos a la institución									
Retribución social a la institución									

Fuente: Elaboración propia

Como actividad complementaria, se llevaron a cabo entrevistas a dos estudiantes del bachillerato virtual mediante videollamada, con el propósito de conocer de manera más detallada sus experiencias dentro de este modelo educativo. A través de estas entrevistas, se exploraron aspectos clave como los desafíos que enfrentan en su trayectoria académica, las estrategias que utilizan para afrontar dichas dificultades, el apoyo recibido por parte de los docentes y la institución, así como su percepción sobre las prácticas inclusivas implementadas en el bachillerato virtual.

El trabajo de campo de esta investigación implicó un proceso exhaustivo de planeación, gestión y recopilación de datos con el propósito de comprender las prácticas de educación inclusiva en el bachillerato virtual.

### 3.13 Participantes de la investigación

El contexto de esta investigación es el Bachillerato Virtual de la Universidad de Guadalajara, una modalidad educativa que busca ampliar las oportunidades de acceso a este nivel formativo para personas que, por diversas razones, no pueden integrarse a programas presenciales. En el estudio participaron un total de 35 personas. De ellas, 19 fueron estudiantes que respondieron un cuestionario en línea, mientras que las entrevistas se realizaron con 12 docentes, una promotora educativa y la coordinadora académica del programa. Esta diversidad de voces permitió obtener una visión más amplia sobre las condiciones, desafíos y experiencias en torno a la educación inclusiva en este contexto virtual (ver Tabla 11. Participantes del estudio).

Con el propósito de complementar la información obtenida a través del cuestionario y profundizar en la experiencia del estudiantado, se añadieron dos entrevistas a estudiantes, lo que permitió obtener una visión más detallada sobre sus percepciones, desafíos y estrategias dentro del bachillerato virtual.

Tabla 11: Participantes del estudio

Técnica	Participante	Número de participantes	Total de participantes en el estudio
Entrevista	Profesorado	12	<b>35</b>
	Coordinadora académica	1	
	Promotora educativa	1	
	Estudiantes	2	
Cuestionario	Estudiantes	19	

Fuente: Elaboración propia.

#### Profesorado

En total, se entrevistaron a 12 profesores para esta investigación, de los cuales 9 son mujeres y 3 son hombres, lo que refleja una clara mayoría femenina en el grupo de participantes. La mayoría de los docentes, específicamente 10 de los 12 entrevistados, cuentan con más de cinco años de experiencia en el bachillerato virtual. Esto sugiere no solo un nivel avanzado de adaptación a la modalidad en línea, sino también un conocimiento profundo de los retos y oportunidades que presenta este entorno educativo.

Los otros dos profesores, aunque tienen menos de cinco años de experiencia en el bachillerato virtual, poseen una trayectoria significativa de más de cinco años en la educación a distancia en otros niveles académicos. Esta experiencia previa es particularmente relevante, ya que los docentes han transferido y adaptado estrategias y enfoques pedagógicos al contexto específico del bachillerato virtual, enriqueciendo así el análisis de sus prácticas docentes.

De esta manera, el grupo de participantes ofrece una valiosa combinación de docentes altamente experimentados en el bachillerato virtual y otros con una extensa trayectoria en la educación en línea en general, lo que permite captar una diversidad de enfoques y metodologías pedagógicas. Esta mezcla de experiencia contribuye a una perspectiva más amplia sobre la enseñanza en el bachillerato virtual, proporcionando una visión integral de las estrategias y ajustes implementados por los docentes para atender las necesidades de sus estudiantes en un entorno digital.

Los profesores entrevistados imparten una amplia gama de cursos, tanto de formación básica como especializada, tales como Actividad física y desarrollo deportivo, Arte y cultura regional, Autodeterminación y aprendizaje, Biología, Comprensión y expresión verbal, Corrección de estilo y crítica propositiva, Descripción, análisis y argumento, Ética y política física, Conocimiento científico, Identidad y ciudadanía, Lengua extranjera, Matemáticas y Vida saludable. Además, uno de los docentes está a cargo de un curso de formación especializada en Programación web. La descripción detallada de los participantes se presenta en la Tabla 12. Perfil del profesorado.

Tabla 12: Perfil del profesorado

Pseudónimo	Sexo	Formación	Años de experiencia docente	Curso que asesora	Semestre al que corresponde
ASE_AL	F	Lic. Educación Física y Deportes/ Mtra. Evaluación y Terapia Infantil	16	Tecnologías de la información/ Actividad física y desarrollo deportivo	Primero/ Tercero
ASE_GT	F	Técnico en Diseño Artesanal/ Lic. en Educación/	15	Comprensión y expresión Verbal/ Arte y Cultura Regional	Primero/ Segundo
ASE_AM	F	Lic. en Educación/ Mtra. en Docencia	14	Comprensión y expresión Verbal	Primero
ASE_MG	M	Ing. en Sistemas computacionales	14	Programación web	Cuarto
ASE_MF	F	Lic. Letras Hispánicas/ Mtra. Tecnologías para el Aprendizaje	12	Corrección de estilo y crítica propositiva	Tercero
ASE_EO	F	Lic. Psicología/Mtra. en Educación Media Superior	17	Vida saludable	Segundo
ASE_OH	F	Lic. en Biología	16	Biología	Tercero
ASE_MA	F	Lic. sociología/ Mtra. Ciencias Sociales/ Doctorado en Educación Inclusiva	16	Ética y política	Cuarto
ASE_MR	F	Lic. Letras Hispánicas/ Mtra. Literatura Mexicana	8	Perspectiva de género/ Corrección de estilo y crítica propositiva	Primero/ Tercero
ASE_ES	M	Ingeniero Industrial/ Mtro. en Ingeniería Industrial	8	Matemáticas	Primero/ Segundo
ASE_OM	M	Lic. Ciencias y Técnicas de la Comunicación	19	Identidad y ciudadanía	Segundo
ASE_HP	F	Lic. en Educación Media en área de inglés/ Lic. Psicología/ Mtra. en Ciencias de la Salud	12	Lengua extranjera I y II	Tercero/ Cuarto

Fuente: Elaboración propia.

## ***Estudiantes***

Un total de 19 estudiantes participaron en esta investigación al responder el cuestionario en la plataforma *Survey*. De estos, 7 son hombres y 12 son mujeres, lo que evidencia una mayor participación femenina en el estudio. La edad promedio de los participantes es de 24 años, lo que sugiere una diversidad en cuanto a las etapas de vida y circunstancias personales de los estudiantes que cursan el bachillerato virtual. Esta variación etaria incluye desde adolescentes hasta adultos mayores, con una edad mínima de 15 años y una máxima de 52.

Esta amplitud en el rango de edad refleja la flexibilidad que ofrece el bachillerato virtual, permitiendo el acceso a estudiantes de distintas edades que, por diversos motivos, encuentran en la modalidad en línea una alternativa viable para completar sus estudios de educación media superior. Esta diversidad también aporta una variedad de perspectivas, dado que cada grupo etario puede experimentar y percibir los desafíos y beneficios del bachillerato virtual de manera diferente, influyendo en su interacción con el contenido y en sus métodos de estudio.

En la siguiente tabla se presenta la distribución de los participantes por semestre, lo que permite observar el nivel de avance académico de los estudiantes que respondieron el cuestionario. Esta información resulta valiosa para analizar si las necesidades y opiniones de los estudiantes varían según su progreso en el programa, ya que es posible que los estudiantes de semestres avanzados tengan una visión más consolidada y experiencial sobre el funcionamiento del bachillerato virtual, mientras que los de semestres iniciales podrían percibir retos distintos al estar en las primeras etapas de adaptación a la modalidad en línea. A continuación, se muestran las condiciones que afectan los estudiantes que participaron en esta investigación (Tabla 13).

Tabla 13: Condiciones que afectan la trayectoria escolar de los estudiantes

<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Semestre que cursa</b>	<b>Condiciones que afectan su trayectoria</b>
15	H	Primero	No reporta condiciones que afecten su trayectoria.
16	M	Primero	Cuida personas y apoya a su madre en el mercado. Presenta problemas familiares y ha cambiado de residencia. Su familia vive en otro lugar.

19	M	Segundo	Tiene dificultades para aprender en modalidad virtual. Ha estado en riesgo de reprobación. Realiza otra actividad y cuenta con poco tiempo para estudiar.
19	H	Primero	Trabaja en una empresa. Vive en una comunidad con poco acceso a internet. No cuenta con equipo de cómputo propio. Realiza otra actividad y dispone de poco tiempo para sus estudios.
17	M	Segundo	Trabaja en una empresa. Vive en una comunidad con poco acceso a internet. Tiene dificultades en la modalidad virtual. Ha estado en riesgo de reprobación. Realiza otra actividad y tiene poco tiempo para estudiar.
15	H	Segundo	No reporta condiciones que afecten su trayectoria.
17	M	Primero	Trabaja en una empresa.
18	M	Otro	Ama de casa. Se siente desmotivado. Tiene problemas familiares.
35	H	Primero	Trabaja como músico. Está a cargo del cuidado de otras personas.
17	H	Cuarto	Se siente desmotivado. Es instructor de gimnasio. No cuenta con equipo de cómputo propio.
27	M	Cuarto	Ama de casa y asistente contable. Madre/padre soltero. Está a cargo del cuidado de otras personas. Ha reprobado materias. Realiza otra actividad y dispone de poco tiempo para estudiar.
46	M	Tercero	Trabaja en limpieza y como ama de casa. Ha tenido problemas de salud. Madre/padre soltero.
36	H	Segundo	Se siente desmotivado. Trabaja en mantenimiento. Tiene dificultades con la modalidad virtual. Realiza otra actividad y tiene poco tiempo para estudiar.
28	M	Primero	Trabaja en empresa de electrónica. Madre soltera. No cuenta con equipo de cómputo propio. Está a cargo del cuidado de otras personas.
15	M	Primero	Se siente desmotivado como estudiante.
17	M	Tercero	Ayuda en el negocio familiar. Realiza otra actividad y cuenta con poco tiempo para estudiar.
17	M	Cuarto	No reporta condiciones que afecten su trayectoria.
36	H	Segundo	Enfermero auxiliar. Vive en una comunidad con poco acceso a internet. Está a cargo del cuidado de otras personas.
52	M	Segundo	Ama de casa. Está en rehabilitación por agresión física. Tiene una discapacidad que dificulta su rendimiento académico. Ha tenido problemas de salud.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior presenta las condiciones que afectan la trayectoria educativa de estudiantes del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara. Se encuestaron 19 estudiantes de entre 15 y 52 años, de los cuales varios enfrentan múltiples desafíos que inciden en su desempeño académico. Entre las situaciones más recurrentes se encuentran la falta de acceso a internet o equipo de cómputo, la necesidad de trabajar o realizar otras actividades que reducen el tiempo disponible para estudiar, el cuidado de personas dependientes, problemas de salud o familiares, así como dificultades con la modalidad virtual y la desmotivación escolar. Destaca también la presencia de estudiantes en contextos de vulnerabilidad, como madres o padres solteros y personas con discapacidad. Estos hallazgos evidencian la importancia de

fortalecer el enfoque inclusivo en la educación virtual, considerando las diversas realidades que enfrentan los estudiantes para garantizar su permanencia y éxito académico.

Además del cuestionario, se realizaron entrevistas en profundidad a dos estudiantes con el propósito de obtener una visión más detallada y cualitativa sobre sus experiencias respecto a la práctica docente en el bachillerato virtual. Estas entrevistas proporcionaron una oportunidad para explorar aspectos que el cuestionario no podía captar completamente, tales como las emociones, percepciones y reflexiones personales de los estudiantes en torno a su proceso de aprendizaje y su interacción con los profesores en el entorno virtual.

Los estudiantes compartieron sus impresiones sobre la metodología de enseñanza utilizada, la accesibilidad y claridad de los contenidos, así como el tipo de apoyo y seguimiento que reciben de los docentes. A través de sus testimonios, se buscó comprender cómo perciben el rol del profesor en la motivación y en el acompañamiento académico, así como los elementos que consideran fundamentales para un aprendizaje efectivo en esta modalidad. También se profundizó en los desafíos específicos que enfrentan, incluyendo el equilibrio entre sus estudios y otras responsabilidades, las dificultades tecnológicas y cómo estas cuestiones afectan su percepción de la calidad de la enseñanza.

Al complementar los datos del cuestionario con las entrevistas, se logró captar una comprensión más rica y matizada de las prácticas docentes en el bachillerato virtual, lo que permite identificar patrones y diferencias en las experiencias de los estudiantes. Esta combinación de métodos ofrece una visión integral, permitiendo conocer tanto los aspectos generales de la práctica docente en la educación en línea como las particularidades que experimentan los estudiantes en su día a día.

### ***Actores institucionales***

Con el propósito de obtener una perspectiva institucional completa, se realizaron entrevistas a dos actores clave en la gestión del bachillerato virtual. En primer lugar, se entrevistó a la coordinadora académica del programa, quien cuenta con más de 15 años de experiencia en su puesto. Entre sus responsabilidades se encuentra la administración de la plantilla docente, así como la atención y el seguimiento de las necesidades académicas y administrativas de los estudiantes. La experiencia y el rol de la coordinadora permiten conocer de primera mano las políticas y estrategias implementadas para asegurar la calidad del

programa y la satisfacción de los estudiantes, así como los desafíos que enfrenta en la coordinación de un bachillerato en modalidad virtual.

Además, se entrevistó a una promotora educativa del programa Casa Universitaria, quien trabaja en el laboratorio de cómputo en el Centro de Rehabilitación Infantil Teletón (CRIT) de Occidente. La promotora desempeña un papel fundamental al brindar apoyo y asesoría a los estudiantes que utilizan el laboratorio, un espacio clave para quienes requieren asistencia tecnológica. La mayoría de estos estudiantes tienen alguna discapacidad o son familiares de personas con discapacidad, lo que agrega una dimensión inclusiva importante al bachillerato virtual. La promotora ayuda a los estudiantes en el uso de las herramientas tecnológicas, lo cual es esencial para su éxito académico en un entorno de educación a distancia.

Estas entrevistas no solo permiten conocer los aspectos operativos y pedagógicos desde una perspectiva institucional, sino también los esfuerzos por fomentar una educación inclusiva y accesible. La interacción entre la coordinadora y la promotora educativa ilustra cómo el programa colabora con otras instituciones, como el CRIT, para ofrecer un apoyo integral a los estudiantes con necesidades especiales, buscando reducir las barreras y maximizar las oportunidades de aprendizaje en el bachillerato virtual.

### **4.3 Síntesis del trabajo de campo**

Durante el trabajo de campo, se recabaron datos que caracterizan en detalle las experiencias de las prácticas docentes en un contexto de educación inclusiva en el bachillerato virtual. A lo largo del análisis de los datos obtenidos, surgieron categorías emergentes que complementan y amplían la información derivada de la revisión de literatura, enriqueciendo los resultados de la investigación.

En el bloque temático que aborda la noción de educación inclusiva, se identificó una categoría emergente denominada “política institucional”. En este sentido, la coordinadora académica del programa mencionó que la Universidad de Guadalajara implementa una estrategia de inclusión, equidad y no discriminación, lo cual denota el compromiso institucional con la educación inclusiva. No obstante, esta política no fue mencionada por el profesorado, lo cual sugiere una posible desconexión entre la visión institucional y la

percepción de los docentes. Dentro de la noción de educación inclusiva, las respuestas de los participantes coincidieron con las tres dimensiones propuestas en la investigación: la social, la pedagógica y la política. Los docentes describieron la educación inclusiva como la atención a todos los estudiantes, considerando la justicia social como principio fundamental, y señalaron la necesidad de realizar adaptaciones para estudiantes que enfrentan dificultades de salud o laborales.

El bloque “situaciones de vulnerabilidad” se organizó en tres tipos principales: vulnerabilidad social, escolar y personal, dentro de los cuales emergieron nuevas categorías. En las situaciones de vulnerabilidad social, se encontraron casos de estudiantes afectados por violencia en su entorno familiar, lo cual afecta su continuidad educativa. También se identificaron casos de estudiantes en el extranjero o que han experimentado cambios de residencia. La experiencia postpandemia también tuvo un impacto mixto: en algunos casos, la pandemia promovió el uso de videollamadas que permitieron un mayor acercamiento entre profesores y estudiantes, mientras que otros profesores lamentaron la falta de interacciones presenciales.

En cuanto a las situaciones de vulnerabilidad escolar, se identificaron problemas de comprensión en los contenidos e instrucciones, y en algunos casos, los estudiantes no solicitan ayuda, lo cual afecta su rendimiento. Las situaciones de vulnerabilidad personal incluyeron casos de padres sobreprotectores, especialmente en estudiantes con discapacidades motrices o psicosociales, quienes en ocasiones realizan tareas por sus hijos. También se mencionaron dificultades en la organización del tiempo, lo cual requiere una actitud flexible del profesorado.

Los docentes compartieron experiencias sobre adaptaciones pedagógicas para apoyar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, particularmente en el ámbito de la educación inclusiva. Para conocer mejor a sus estudiantes, muchos implementan estrategias que fortalecen el vínculo docente-estudiante; sin embargo, estas iniciativas no siempre se extienden a los estudiantes entre sí, ya que se percibe poca colaboración en equipo o actividades de integración en el bachillerato virtual. Algunos profesores también asumen roles tutoriales, lo cual contribuye a promover la inclusión y el acompañamiento en el aprendizaje.

Se identificaron diversas barreras para la inclusión. Entre ellas, el cambio frecuente de tutorados impide un seguimiento continuo; la limitada interacción sincrónica con los

estudiantes y la escasa interacción presencial entre el profesorado obstaculizan la integración. Además, los profesores perciben una falta de información sobre las condiciones de sus estudiantes, aunque los actores institucionales señalan que esta información está disponible en la plataforma, pero no es revisada.

Respecto a los cursos, el diseño didáctico preestablecido es visto como una ventaja por algunos profesores, ya que facilita su labor; sin embargo, también constituye una barrera para la inclusión, dado que no todos los docentes consideran que tienen la libertad de realizar ajustes en los cursos. Además, el costo del bachillerato virtual es elevado en comparación con los programas presenciales de la misma universidad, lo cual limita el acceso. También se señalaron limitaciones tecnológicas tanto en los estudiantes como en los profesores, lo cual representa un obstáculo para el aprendizaje en línea.

En cuanto a la capacitación, algunos docentes mencionaron que no siempre cuentan con las competencias necesarias para apoyar a estudiantes en situación vulnerable, especialmente a aquellos con discapacidades. Esto se ve agravado por su limitada carga horaria y la falta de estabilidad laboral, ya que todos son profesores de asignatura sin plaza permanente, lo cual reduce el tiempo disponible para capacitarse. Aunado a esto, señalaron una falta de reconocimiento institucional hacia su labor docente.

Otras barreras incluyeron la ausencia de apoyo psicopedagógico para los estudiantes y las limitaciones de accesibilidad y usabilidad de la plataforma educativa. Asimismo, algunos profesores señalaron que los diseñadores de cursos no están capacitados en accesibilidad, lo cual dificulta la creación de entornos de aprendizaje inclusivos.

A través de un cuestionario dirigido a los estudiantes, se observó que el apoyo recibido por parte de los profesores se reflejó en su flexibilidad para aceptar entregas fuera de plazo. Los estudiantes ofrecieron consejos a sus compañeros sobre la importancia de organizar sus tiempos, mantenerse motivados y evitar la procrastinación. También destacaron las ventajas del bachillerato virtual, como la posibilidad de combinar el estudio con otras actividades y organizar sus horarios. En este sentido, el formato en línea es percibido como favorable para la educación inclusiva, ya que permite a los estudiantes cumplir con sus responsabilidades familiares o laborales, y, para aquellos de mayor edad, evita la convivencia con adolescentes.

Sin embargo, también señalaron desventajas, como la falta de interacción con compañeros y la limitada comunicación con sus profesores, quienes no siempre responden

oportunamente a sus dudas. Tanto estudiantes como profesores manifestaron interés en contar con encuentros presenciales que permitan un mayor acercamiento y refuercen la comunidad educativa en el entorno virtual del bachillerato.

## 4. Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se exponen los resultados con base en las entrevistas realizadas a los participantes, así como del cuestionario a estudiantes. Los participantes, tal como se ha mencionado en el capítulo anterior, forman parte de la misma comunidad académica del bachillerato virtual. La investigación es cualitativa por lo cual se busca mostrar las experiencias de los diferentes actores.

Los resultados describen y nos brindan datos para caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual. En la siguiente tabla, se presenta a manera de síntesis la relación entre el diseño y análisis de investigación, se muestran los objetivos de la investigación, los bloques temáticos y las categorías y subcategorías conceptuales, éstas provienen de la revisión de la literatura que corresponde a los objetivos de investigación, además se incluyen las categorías emergentes que surgieron en el proceso del trabajo de campo (Ver tabla 14: Lista de codificación categorías general).

Tabla 14: Lista de codificación categorías general

Objetivo	Pregunta de investigación	Bloque temático	Categorías y subcategorías conceptuales
Analizar las experiencias de educación inclusiva de los docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.	¿Qué está haciendo el profesorado de bachillerato en modalidad virtual para contribuir a la educación inclusiva de estudiantes en situación vulnerable?	<i>Prácticas docentes</i>  <i>Instrumento: Entrevista</i>	1.1 Prácticas docentes en educación inclusiva 1.1.1 Sensibilización de la educación inclusiva 1.1.2 Diagnóstico para reconocer al alumnado 1.1.3 Emergente: Enseñanza personalizada 1.1.4 Emergente: Reconocimiento al esfuerzo del alumnado  1.2. Ajustes pedagógicos 1.2.1 Medios de presentación y expresión la información 1.2.2 Ajustes en las actividades 1.2.3 Emergente: Ajustes razonables para el alumnado con discapacidad 1.2.4 Ajustes en el proceso de evaluación 1.2.4.1 Retroalimentación formativa 1.2.4.2 Emergente: Prórroga para la entrega de tareas 1.2.5 Emergente: Actividades extracurriculares
		<i>Acompañamiento</i>	1.3 Acompañamiento 1.3.1 Medios sociales

		<i>Instrumento: Entrevista</i>	1.3.2 Acompañamiento entre alumnos 1.3.3 Emergente: Actividades extracurriculares 1.3.4 Emergente: Asesoría presencial 1.3.5 Emergente: Asesoría a padres de familia
		<i>Barreras docentes de educación inclusiva Instrumento: Entrevista</i>	1.4 Barreras docentes para la educación inclusiva 1.4.1 Facilitar la tarea 1.4.2 Ausencia de colaboración y trabajo en equipo 1.4.3 Emergente: Simulación de adaptación pedagógica
		<i>Perfil del docente Instrumento: Entrevista</i>	1.5 Perfil del docente inclusivo 1.5.1 Rol profesor-tutor 1.5.2 Orientación en el itinerario escolar 1.5.3 Derivación a apoyos institucionales 1.5.4 Asesoría académica 1.5.5 Empatía
Describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.	¿Cuál es la percepción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad respecto a las prácticas de los docentes?	<i>Perfil del alumno Instrumento: -Entrevista -Cuestionario</i>	2.1 Perfil del estudiante 2.1.1 Situaciones de vulnerabilidad social 2.1.1.1 Comunidad rural 2.1.1.2 Comunidad indígena 2.1.1.3 Emergente: Violencia 2.1.1.4 Emergente: Postpandemia 2.1.1.5 Escasos recursos  2.1.2 Situaciones de vulnerabilidad escolar 2.1.2.1 Abandono escolar 2.1.2.2 Sin acceso a tecnología 2.1.2.3 Emergente: Falta de comprensión lectora 2.1.2.4 Emergente: Tienen dificultades para pedir ayuda 2.1.2.5 Emergente: No organizan sus tiempos 2.1.3 Situaciones de vulnerabilidad personal 2.1.3.1 Discapacidad 2.1.3.2 Emergente: Padres sobreprotectores 2.1.3.3 Extraedad (asociado a más obligaciones) 2.1.3.4 De identidad de género 2.1.3.5 Matrimonio 2.1.4 Emergente. Interseccionalidad
		<i>Percepción del docente Instrumento: -Entrevista -Cuestionario</i>	2.3 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones al docente  2.4 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones entre estudiantes

<p>Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva en el bachillerato virtual.</p>	<p>¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva?</p>	<p><i>Impulsores institucionales</i></p> <p><i>Instrumento:</i> <i>-Entrevista</i></p>	<p>3.1 Nociones de educación inclusiva  3.1.1. Dimensión social  3.1.2. Dimensión política  3.2 Dimensión pedagógica: Apoyos  3.2.1 Emergente: Rediseño  3.2.2 Capacitación docente  3.2.3 Trabajo en academias  3.2.4 Comunicación coordinación-profesor  3.2.5 Interacción sincrónica  3.2.6 Emergente: Preferencia por la presencialidad (Postpandemia)  3.2.5 Emergente: Buena comunicación entre pares  3.3 Infraestructura  3.3.1 Emergente: Módulo virtual de tutorías  3.4 Emergente: Convenios interinstitucionales  3.4.1 Ajustes en proceso de admisión.</p>
		<p><i>Barreras institucionales</i></p> <p><i>Instrumento:</i> <i>-Entrevista</i></p>	<p>3.5 Desinformación institucional  3.6 Falta de apoyo psicopedagógico  3.7 Prediseño didáctico  3.8 Plataforma no accesible  3.9 Costo elevado de colegiatura  3.10 Condiciones docentes  3.10.1 Profesores no capacitados  3.10.2 Falta de habilidades tecnológicas  3.10.3 Profesores no responden</p>

## 4.1 Experiencias de educación inclusiva de los docentes virtuales

Objetivo de investigación
Analizar las experiencias de educación inclusiva de los docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.

### 4.1.1 Prácticas docentes de educación inclusiva

La primera pregunta que se plantea en esta tesis es: ¿qué está haciendo el profesorado de bachillerato en modalidad virtual para contribuir a la educación inclusiva de estudiantes en situación vulnerable? Esta interrogante es fundamental para entender las estrategias pedagógicas y las prácticas docentes que favorecen la inclusión en un entorno educativo virtual. Según diversos autores como Ainscow (2020), Blanco Guijarro (2006), Chiriguaya Zambrano (2017), Qvortrup y Qvortrup (2018), Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), Estévez Arias (2019), Rivera Rojas (2021) y Forgiony-Santos (2018), la educación inclusiva no es solo una serie de medidas estructurales o curriculares, sino que tiene su origen en la reflexión constante y la apertura del profesorado hacia la diversidad de los estudiantes.

Estos autores coinciden en que la clave para la inclusión educativa radica en la actitud del docente, quien debe estar dispuesto a reconocer y valorar las diferencias entre los estudiantes, adaptando sus enfoques y métodos de enseñanza para responder a las necesidades específicas de aquellos en situaciones vulnerables.

#### 4.1.1.1 Sensibilización de la educación inclusiva

Encontramos en la investigación que existe una disposición del profesorado en involucrarse para apoyar a sus estudiantes, otorgan su tiempo fuera de horario laboral, hacen gestiones administrativas para apoyar su inserción o permanencia de esta manera, la educación inclusiva se muestra como un principio fundamental para la búsqueda de la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales o circunstancias: *Porque sí es importante que nos involucremos como asesores, más si sabemos que tienen alguna condición especial, involucrarnos en ver cómo podemos apoyarlo* (ASE\_AL)

Esta disposición se comparte además con otros profesores, lo que permite generar un ambiente colaborativo y colectivo dentro de la institución, en el cual los docentes no solo se apoyan mutuamente en la implementación de estrategias inclusivas, sino que también intercambian experiencias, buenas prácticas y recursos pedagógicos.

*A lo mejor sí me escucho un poco ruda, pero sí llamaría a los profesores primero a tomar conciencia de que, si ya no es lo suyo, pues dejen el espacio para otros docentes, otras personas que sí tienen compromiso, esa conciencia, ese entusiasmo de seguir en esta labor (ASE\_MA).*

Tomando en cuenta que los estudiantes tienen distintos perfiles y condiciones para el aprendizaje, es fundamental reconocer que cada uno de ellos posee habilidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje únicos que influyen en su experiencia educativa:

*Entonces yo siempre trato de decirles a los profesores que sean flexibles y que sean reales con el nivel de competencia que se va a abarcar, el programa de comunicación es muy ambicioso y en teoría todos los estudiantes tienen que salir citado en APA, haciendo un ensayo sin faltas de ortografía, etcétera, y eso es muy alejado de la realidad (ASE\_MF).*

De acuerdo con Rivera Rojas (2021) la disposición del docente se refleja también en la flexibilidad que muestra a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, en la modalidad virtual, la plataforma educativa muestra las actividades, a partir de esto, el docente muestra una disposición para explicar de una mejor manera:

*(...) aunque todo está muy estructurado, al final hay mucha flexibilidad (...) entonces creo que la flexibilidad en la que nos ayuda y la que saca a flote la mayor parte de las veces a los estudiantes (ASE\_MA).*

#### **4.1.1.2 Diagnóstico para reconocer al alumnado**

Para poder brindar apoyo a los estudiantes, es necesario conocer sus capacidades, de acuerdo con Calatayud (2019) conocer a los estudiantes es necesario para una educación inclusiva, ya que permite adaptar la enseñanza a las necesidades y características individuales de cada estudiante, promoviendo así su pleno desarrollo y participación en el proceso

educativo. Para este fin, preguntamos a los profesores ¿cómo son sus estudiantes? así los describieron:

*Podemos decir que los alumnos de bachillerato virtual son alumnos que escogieron esta modalidad porque no tienen las posibilidades de estar en una escuela presencial y esta necesidad surge de distintas motivaciones que pueden ser el trabajo, la casa, la edad, la distancia, es muy variado. (ASE\_MR).*

Los docentes tienen distintas estrategias para conocer a sus estudiantes, realizan videollamadas iniciales de curso:

*Trato de conocerlos a través de la sesión de inicio que hacemos en la plataforma en el zoom a veces en videollamada cuando alguno no puede, los invito a que hagamos un chat en WhatsApp o mantener comunicación con los correos electrónicos, es una actividad a la que sí le dedico un tiempo, conocerlo y pues tomar anotaciones, siempre me gusta tener mis materiales impresos (ASE\_MA).*

Realizan anotaciones en archivos personales a partir de las participaciones en la plataforma educativa:

*Anoto de dónde son, cuántos años tienen, si estudian, si trabajan, si son madres de familias, si tienen alguien que los apoye en casa, o sea como una caracterización mínima de quiénes son, pues eso me sirve mucho para la retroalimentación (ASE\_MA).*

*(...) en una actividad preliminar que por lo regular tiene que ver con la presentación para ir conociendo a los estudiantes y con nociones mínimas del curso (ASE\_EO).*

Los profesores abren un foro de bienvenida en sus cursos, de esta manera toman la iniciativa para establecer un contacto inicial y cordial:

*Generalmente en foro doy la bienvenida, les paso mis datos de contacto, les pido que hagan su perfil, los invito a que, si no quieren poner su foto tipo escolar, pongan una foto donde los pueda identificar, tener alguna referencia de ellos y en*

*dado caso, que pongan ahí a una imagen, que me hable de su identidad, que me hable de su persona (ASE\_MA).*

*Y estoy en constante comunicación ese día en particular con ellos, también abro el foro de bienvenida, el cual es un foro para que todos empecemos a hacer comunidad, hacer a que puedan ellos poner su presentación y principalmente en qué localidad están, que es una de las cosas interesantes, qué edad tienen, qué hacen, etcétera, y con eso empieza a haber una dinámica de compartir y ver qué que están en un grupo de aprendizaje, que están trabajando con otras personas que están igual que ellos (ASE\_MG).*

#### **4.1.1.4 Emergente: Enseñanza personalizada**

Existe también un esfuerzo de parte de los docentes, por realizar una enseñanza personalizada, esto entendido como la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, sobre todo con los que consideran en riesgo académico:

*Y pues hago ahí, ciertos acuerdos, con ellos, cosa que no hago con mis estudiantes regulares, era como la principal diferencia con ellos les doy una atención mucho más supervisada, si no me han escrito, pues ya les mando un mensajito de cómo están, cómo les va y ¿no han tenido alguna duda?, siempre surge algo y cuando no me contestan, pues ya me dirijo a los papás, “oye, cómo está, cómo van” “No me responde”. Es más o menos la estrategia que sigo (ASE\_MA).*

*Otro, que también, estaba reflexionando, que es el seguimiento más personalizado, creo que también está modalidad de facilitar un seguimiento más personalizado a los estudiantes, porque tenemos, así como en las herramientas en donde podemos ver cómo va el avance de sus actividades, como el buzón y también una herramienta de evaluación donde vemos sus calificaciones, como les está yendo qué están entregando, entonces esta facilita también un mejor seguimiento a cada uno de los alumnos (ASE\_AM).*

#### **4.1.1.5 Emergente: Reconocimiento al esfuerzo del alumnado**

Encontramos que los docentes reconocen el esfuerzo de los estudiantes del bachillerato virtual, de acuerdo con Blanco Guijarro (2006) la percepción que los profesores tienen de sus estudiantes puede influir en la práctica pedagógica:

*Entonces yo no sabía hasta que ya de repente sí vi una constante en sus trabajos, en su poca articulación y entendí su caso, fui más receptiva y en vez de decirle “no manches hiciste todo mal o qué poco avanzaste”, lo felicité por el esfuerzo, porque para mí probablemente es un estándar muy bajo, pero estaba haciendo su máximo esfuerzo dada su condición (ASE\_MF).*

*Hizo el trabajo final, con lo que entregó se ganó su calificación, o sea, nadie le regaló ningún punto porque fue algo que él hizo (ASE\_AL).*

#### **4.1.2 Ajustes pedagógicos**

En esta investigación, nos referimos a los ajustes a las modificaciones o adaptaciones en el entorno educativo, encontramos distintos ajustes que han hecho los docentes, por una parte, los didácticos, que incluyen ajusten en los medios de información, las actividades, la evaluación que incluye la retroalimentación formativa y también la prórroga en la entrega de actividades. También se habló de los ajustes razonables, que de acuerdo con los mismos profesores son los que se realizan especialmente a partir de las necesidades de estudiantes con discapacidad.

De acuerdo con Perrenoud (1998), los docentes en su práctica se adaptan a la diversidad de los estudiantes, para esto realizan ajustes a partir de las diferencias que incluyen conocimientos y habilidades, con el propósito de apoyar en su aprendizaje, de esta manera se abona a la educación inclusiva.

Los ajustes que encontramos hacen referencia a la cosmovisión de la pedagogía diferenciada que plantea la elaboración de ajustes reconociendo las características individuales de los estudiantes (Meirieu, 1997, 2002; Perrenoud, 1998, 2002); estos ajustes se hacen en los recursos didácticos y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

#### **4.1.2.1 Medios de presentación y expresión de la información**

Los docentes mencionaron ajustes didácticos específicamente en los materiales y recursos, con el fin de reducir las barreras del acceso a la información:

*Entonces, empezar a negociar con ellos, decirles, bueno yo sí necesito a veces mandarte audios porque no puedo escribir o no estoy en mi computadora, o estoy en la calle o estoy en otro lugar donde solo puedo mandarte audio, o sea, tú me respondes en texto (ASE\_MA).*

*Otro aspecto positivo podría ser que es más fácil compartir recursos variados a los alumnos, a lo mejor un video o a lo mejor audio, a lo mejor recursos interactivos, más cantidad de texto, de gráficos, lo que es ese también otro factor positivo (ASE\_AM).*

*Para los que tienen baja visión o son ciegos y que quieren seguir estudiando poder mandarles también los audios de las indicaciones (INS\_LS).*

Se hacen ajustes en los medios de presentación y expresión, con más énfasis con estudiantes con discapacidad:

*Sí sabemos que tienen ciertas esos problemas, por lo menos que los dejen mandar audios. O sea, que ellos como hablan en lugar de que se escribiera en la computadora, que se guardara el audio y que los pudieran mandar. (...) Entonces sí, poner indicaciones por audios para que las personas empiecen a conocer la universidad virtual, pero que sepan que si no tienes esta opción, si eres ciego, tú puedes estudiar y mandar tus indicaciones en audios o a lo mejor si tienen el sistema braille en su computadora o que puedan escribirlo (INS\_LS)*

#### **4.1.2.2 Ajustes en las actividades**

De acuerdo con la pedagogía diferenciada el profesor realiza ajustes para proporcionar situaciones de aprendizaje en un ambiente de inclusión (Perrenoud, 1998; Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar, 2009). Estos ajustes pueden incluir la diversificación de materiales didácticos, como ofrecer textos en distintos niveles de complejidad o en formatos accesibles (audio, video, lectura fácil); la flexibilización en la

entrega de tareas o evaluación, permitiendo distintas formas de demostrar el aprendizaje (exposiciones orales, proyectos visuales o escritos); el uso de apoyos tecnológicos como lectores de pantalla o subtítulos en los recursos audiovisuales; así como la adaptación del lenguaje y los tiempos de participación para estudiantes con distintas necesidades o bien elaborar programas con actividades accesibles para la necesidad de un grupo de estudiantes: *Entonces se les hizo un programa especial con actividades a partir de sus necesidades, sobre todo recuperamos las actividades integradoras y bueno, ellos tenían también un tutor de acompañamiento.* (ASE\_EO). Lo anterior hace referencia a un programa que se realizó específicamente para estudiantes de una comunidad indígena con poco acceso a internet.

Los ajustes se incluyen tanto en los cursos que se basan en la elaboración de proyectos como en aquellos centrados en el trabajo con contenidos teóricos. En el caso de los cursos basados en proyectos, las adecuaciones pueden contemplar la flexibilidad en la elección de los temas o productos finales, permitiendo que los estudiantes aborden problemáticas desde su contexto personal o comunitario, lo cual favorece la motivación y pertinencia del aprendizaje:

*(...) pues tengo que buscar hasta un proyecto para orientarlo para hacer un proyecto de investigación que se ajuste a sus condiciones de salud y a su dinámica de vida que trae* (ASE\_MA).

También se hacen en los cursos como educación física que incluye un cambio de ambiente, el ajuste en las actividades facilitan la participación activa de todos los estudiantes en las actividades escolares: *No obligatoriamente tienen que ir a algún gimnasio o alguna alberca o algo no, lo pueden hacer desde su casa va a depender obviamente, la particularidad de cada estudiante, pero sí es una materia en el que le siembra a ellos la importancia de no ser una persona sedentaria, sino todo lo contrario, una persona activa.* (ASE\_AL)

#### **4.1.2.3 Emergente: Ajustes razonables para el alumnado con discapacidad**

Los docentes compartieron diversos ajustes realizados en las actividades académicas para estudiantes con discapacidad, los cuales reflejan un enfoque centrado en las necesidades individuales y en el respeto a las particularidades de cada caso. Estos ajustes no responden a

un modelo estandarizado, sino que se diseñan considerando tanto las características personales del estudiante como las barreras que enfrentan en su contexto educativo y social:

*Tenemos, por ejemplo, el caso de un chico con parálisis cerebral, no sé si te tocó, pero sabemos que con él hay que estar trabajando mucho a través del WhatsApp que tenemos que hacer ajustes, que no va a entregar todas las actividades y nosotros hacemos una selección o ajustes a las actividades que va a presentar, entonces se hacen las adecuaciones considerando el caso, y en acuerdo, asesor, tutor y coordinación (INS\_MO).*

*A este chico con discapacidad le hice varios ajustes razonables de forma y fondo, con él le puse actividades que no hablaban, como de la participación ciudadana en general, de servicios públicos o de algunas necesidades, particulares o intereses, le canalicé a lo que era la participación política de las personas con discapacidad, el movimiento social de la discapacidad (ASE\_MA).*

Los ajustes razonables se reconocen en esta investigación como una estrategia clave para prevenir la deserción escolar, especialmente en contextos de vulnerabilidad o discapacidad. Estos ajustes consisten en modificaciones pertinentes y necesarias en la enseñanza, evaluación o interacción pedagógica, sin alterar los objetivos académicos esenciales, con el fin de garantizar el acceso, permanencia y participación plena de todos los estudiantes (ONU, 2006; Echeita, 2008). Su aplicación se basa en el reconocimiento de las circunstancias personales, sociales o de salud del estudiante, lo que implica un enfoque sensible y flexible por parte del profesorado.: *Pero sí, con este chico se han requerido ajustes razonables, tratando precisamente de que no haya una deserción o no haya un desistimiento del chico por no cumplir en los tiempos y formas, porque evidentemente no va a la par de sus compañeros (ASE\_MA).*

Los profesores que han realizado ajustes razonables han incorporado estas adecuaciones tanto a las actividades como a los recursos y materiales:

*Entonces yo me pude percatar de sus limitantes, traté de adecuar lo más que se pudiera, que él pudiera realmente hacer sus propios trabajos, hacer sus propios audios, convertir justamente los audios en palabras, para que no se le dificulta*

*escribir con el puro dedo, una mano sí la tenía completamente, no sé cómo decirlo y entonces con un dedo, imagínate escribir mil palabras, entonces esa pequeña opción que le di de lectura, nunca se vieron (ASE\_AL).*

En el caso del curso de educación física, se han hecho ajustes razonables en las actividades para los estudiantes con discapacidad motriz:

*Ya cuando son alumnos, estas estrategias de apoyo que vamos identificando se generan desde la coordinación académica o desde el tutor que las identifica o desde el profesor, cuando es sensible a este tipo de situaciones y se valoran los ajustes razonables (INS\_MO).*

*(...) el estudiante al final crea un plan de actividad física personal personalizado en el que él se compromete, pues en realmente buscar el tiempo, el espacio, los días con una actividad que les guste del ejercicio (ASE\_AL).*

Una de las participantes en este estudio, mencionó que es madre de una estudiante del bachillerato con discapacidad motriz, mencionó que su hija no tuvo complicaciones en sus cursos, pero sí tuvieron que realizarle ajustes razonables en este curso de educación física:

*Por ejemplo, como el caso de mi hija tiene una discapacidad motriz, pero sus habilidades intelectuales son intactas, creo que ella no requiere de ciertos ajustes más que en algunas materias, obvio por ejemplo lo que es actividad física y deporte, claro que ahí tiene que haber unos ajustes razonables para ella, pero no todos los estudiantes que tienen una discapacidad requieren de muchos apoyos o de muchos ajustes (ASE\_EO).*

Los ajustes pedagógicos son fundamentales para promover la educación inclusiva, ya que permiten adaptar la enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes. Estas adaptaciones son variadas y deben ser diseñadas en función de las características individuales de cada estudiante, asegurando que todos, sin excepción, tengan las oportunidades y el apoyo necesarios para aprender de manera efectiva. Al personalizar las estrategias de enseñanza, se favorece una experiencia educativa más equitativa, en la que se reconoce y respeta la diversidad, permitiendo que cada alumno alcance su máximo potencial.

#### 4.1.2.4 Ajustes en el proceso de evaluación

Los ajustes en la evaluación tienen como objetivo garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y demostrar su comprensión del contenido evaluado, independientemente de sus habilidades, necesidades o características individuales. Estos ajustes buscan proporcionar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, adaptando los métodos y formatos de evaluación a sus diversas condiciones, de modo que cada uno pueda mostrar su aprendizaje de la manera más adecuada a su perfil. Al implementar estas modificaciones, se promueve una evaluación más equitativa y justa, que no solo mide el conocimiento, sino también la capacidad de cada estudiante para participar activamente en el proceso educativo.

##### 4.1.2.4.1 Retroalimentación formativa

La retroalimentación de las actividades enviadas por los estudiantes a la plataforma es una parte esencial del rol del docente en el entorno virtual. En el contexto de la educación inclusiva, esta retroalimentación no solo proporciona información valiosa sobre el desempeño académico de los estudiantes, sino que también desempeña un papel crucial en el apoyo al aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o necesidades. Una retroalimentación constructiva y personalizada fomenta el desarrollo de la comprensión, fortalece la confianza y permite a los estudiantes corregir errores, superar dificultades y avanzar en su proceso de aprendizaje, creando un entorno más inclusivo y equitativo:

*Mis funciones, prácticamente es dar una retroalimentación clara, precisa, en el que yo mencione cuáles son sus áreas de mejora en caso de haber y si cumplieron con lo solicitado, especificar de manera muy concreta que cuáles fueron las competencias que con la actividad que envió cumplió el estudiante (ASE\_AL).*

*(...) sobre las retroalimentaciones, empezar a identificar qué les funciona más, si escrita sobre el documento muy puntual, algunos la prefieren en audio, hay quien me la ha solicitado incluso en video y que la grabemos en pues así le funciona, no tengo inconveniente, pero básicamente es estarlos acompañando y retroalimentando para que identifiquen sus errores, que puedan corregir (ASE\_MA).*

*Y de lo que se trata es darles los conocimientos o el objetivo de la materia, es darles los conocimientos para que ellos puedan desarrollar y un sitio web y puedan ellos, aprender todo lo que es ese mundo tecnológico (ASE\_MG).*

#### *4.1.2.4.2 Emergente: Prórroga para la entrega de tareas*

La apertura para otorgar prórroga en la entrega de tareas, es una actividad que realizan los profesores de manera cotidiana, ante el compromiso de mostrar flexibilidad: *Si el buzón se cerró el lunes y él no la entregó, me comunico con él. ¿Qué día vas a ir a casa? Me dicen pues el sábado. Ah, pues le abro el buzón hasta el sábado. (ASE\_AL)*

De esta manera contribuyen a evitar el plagio:

*Y yo les digo, la única condición es que la hagan lo mejor hecho, no me no la copien, no bajen las que hay en Internet porque pues ya me la sé, ya las conozco. Entonces prefiero que hagan un trabajo propio, aunque se tarden en enviarlo (ASE\_MA).*

Se mantiene el interés del estudiante por continuar sus estudios:

*Les va uno dando oportunidad, entonces de esa manera, pues uno está habilitándoles portafolios a los que vemos que sí hay un interés por concluir que si hay un interés por seguir y bueno no ponen de pretexto nada más el trabajo (ASE\_EO).*

*(...) si es por problemas de salud o a lo mejor problemas familiares que le impidieron al alumno elaborar y entregar un trabajo, pues entonces les doy una prórroga, les doy oportunidad de que realicen la actividad y abro los buzones para que ellos puedan entregar entonces como ese tipo de estrategias me ha funcionado, me ha funcionado bien (ASE\_AM).*

#### **4.1.2.5 Emergente: Actividades extracurriculares**

Algunos profesores hacen recomendaciones de actividades que no forman parte del currículo formal del bachillerato escolar, esto promueve la participación de los estudiantes:

*(...) a veces también sacan algunas convocatorias y por ejemplo, también el semestre pasado fueron los quince años del bachillerato y hubo algunas participaciones de los estudiantes, había concursos, de matemáticas o concursos de*

*poemas, etcétera, y que se desarrolla en la UDG virtual o el bachillerato en sí o el SEMS de la UDG (ASE\_MG).*

Los profesores han recomendado cursos que no forman parte de currículo formal, se mencionan como cursos de formación integral, en caso de realizarlos, se les asignan puntos extras a los estudiantes, aunque no se percibe como algo provechoso:

*(...) el curso yo pensaría que es un complemento, es un extra, es un curso que nos sirve para redondear lo que nosotros estamos realizando más que una tabla de salvación para rescatar algunos puntos y alcanzar a pasar la materia, porque visto desde esa perspectiva, realmente creo que los jóvenes no lo aprovechan, no lo miran o no lo realizan con la misma intención (ASE\_MR).*

### **4.1.3 Acompañamiento**

Simón et al. (2016) destacan que el acompañamiento docente es crucial para garantizar la permanencia de los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones vulnerables. Este acompañamiento no solo favorece la inclusión educativa, sino que también promueve una visión más amplia de la educación como un derecho accesible para todas las personas. Desde la perspectiva de la pedagogía diferenciada, Meirieu (1997, 2002) subraya que cada estudiante requiere el apoyo del docente adaptado a sus necesidades particulares. En este sentido, el acompañamiento se entiende como un rol de mentor, en el que el docente no solo ofrece estrategias y recursos, sino que también mantiene una actitud abierta y flexible, ajustándose a las características individuales de los estudiantes y facilitando su desarrollo integral.

#### **4.1.3.1 Medios sociales**

De acuerdo con Rivero (2017) la flexibilidad del docente en un escenario inclusivo para adaptarse a las necesidades de los alumnos es necesaria para el logro de los aprendizajes; por otra parte, el Diseño Universal para el Aprendizaje advierte que es necesario brindar opciones a los estudiantes para que tengan interacción entre ellos y con sus profesores.

De esta manera, encontramos entre las prácticas docentes exitosas que mencionaron los profesores del bachillerato virtual la interacción por medios sociales, especialmente a

través de WhatsApp, sobre todo por la facilidad de enviar y recibir mensajes tanto por audio como textuales lo cual facilita la explicación de actividades:

*Entonces, cuando uso WhatsApp sí utilizo mucho eso. A mí me sirven mucho los audios entonces, cuando tienen dudas, sabes que le mando un audio “Mira, aquí es así y así y así y así tienes dudas, me vuelves a marcar, ¿no?”. “¿Eso te quedó claro?, ¿todavía no queda claro? por videollamada, sabes qué hay que conectarnos y videollamada (ASE\_AL).*

*(...) les comparto mi número de WhatsApp. Pues a veces quizás no entienden la retroalimentación escrita, pero un mensajito de voz o una llamada después de ser más clarificadora, eso me ha funcionado un montón (ASE\_MR).*

El uso de WhatsApp no es una directriz institucional, sino una iniciativa del docente para mantenerse más cercano a sus estudiantes. Como expresó uno de los profesores: *Es una iniciativa mía, el WhatsApp lo empecé a implementar. Bueno, no lo he implementado continuamente, lo he utilizado en unos semestres sí, en otros no dependiendo de las necesidades de mis estudiantes (ASE\_AM)*

Los medios sociales, en este caso WhatsApp, se han identificado como una herramienta útil para fomentar la interacción entre los estudiantes, quienes pueden apoyarse mutuamente en el desarrollo de sus actividades. Como mencionó otro docente: *En el mismo grupo de WhatsApp algunas veces, no siempre, pero algunas veces ellos se apoyan, se responden algunas dudas que tienen cuando yo no he respondido y ellos se responden (ASE\_MG)*

#### **4.1.3.2 Acompañamiento entre alumnos**

Este tipo de acompañamiento entre los mismos estudiantes promueve la colaboración y también el aprendizaje, se fortalecen por una parte las habilidades académicas, pero también las sociales de todos, esto de acuerdo con Sandoval et al., (2020) contribuye a la educación inclusiva.

El acompañamiento entre estudiantes tiene dos facetas distintas desde la experiencia de los profesores, por una parte, los profesores mencionan que los estudiantes tienen una interacción mínima entre ellos:

*Generalmente la interacción es un poquito más hacia profesor, pero sí he visto que hay algunas interacciones entre estudiantes, me encantaría a mí que fueran mayores, que hicieran un poquito más de comunidad, pero es el temple o el carácter de cada uno de los participantes, y que necesitan para lograr ese tipo de comunicaciones un poquito más sincronicas entre ellos solitos. Algunos sé que se comunican entre ellos, pero son pocos (ASE\_MG).*

Otros datos nos indican que los estudiantes sí tienen un acompañamiento, que promueve la retroalimentación:

*No un trabajo en equipo como tal, no hacen alguna actividad colaborativa, pero sí se retroalimentan, sí se leen se revisan sus actividades, porque como te decía, se trata de que cada uno se vuelva un sujeto activo en su comunidad (ASE\_MA).*

En el modelo del SUV, una de sus estrategias es el trabajo colaborativo entre pares (ASE\_MF)

*Y algo que me ha funcionado bien, es la retroalimentación entre pares, sí, eso ha ayudado bastante, entre ellos mismos se apoyan. Yo creo que a veces ellos usan palabras con las cuales se entienden mejor (ASE\_EO).*

Sin embargo, este acompañamiento entre estudiantes ha tenido dificultades, en el caso de estudiantes usuarios de Casa Universitaria CRIT, que tienen alguna discapacidad, se retroalimentaban entre ellos, pero se les ha acusado de plagio, así que ya no hacen trabajo de acompañamiento entre estudiantes: *Solamente recurren a su profesor, es que hubo dificultades porque a veces se ayudaban entre ellos y ya les tomaban las actividades como plagio. (INS\_LS).*

En voz de una de las estudiantes que respondieron a entrevista, el apoyo entre estudiantes brinda un ambiente de confianza y cercanía: *en este caso yo tomé la iniciativa de acercarme con unas compañeras y solamente otro compañero de que hiciéramos un grupo y ahí preguntamos, comentamos dudas y vemos cómo nos apoyamos. Nos apoyamos como estudiantes de esa forma (EST\_BB).*

#### 4.1.3.3 Emergente: Asesoría presencial

Algo que surgió en esta investigación, es que encontramos profesores que han realizado asesorías presenciales que no forman parte de sus funciones. Estas han sido realizadas para apoyar a estudiantes con discapacidad y que han tenido otro tipo de complicaciones al mismo tiempo como en el siguiente caso:

*Yo me sentí impotente cuando supe que tenía parálisis cerebral, pero no sabía qué tanto era su discapacidad, cuando me habla por teléfono lo escucho con cierto retraso, con cierta dificultad para expresarse, pero recientemente habla, entonces ya para mí fue un alivio saber que discapacidad en cuestión de lenguaje no está tan mal. El alumno me llamó súper desesperado, me sentí muy impotente, quise saber cómo ayudarlo y mi primera opción fue irle a visitar a su casa, o sea, ya me fui de lo de lo virtual a lo presencial, me dije que yo tengo que estar ahí con él (ASE\_AL).*

Por otra parte, la persona encargada de la Casa Universitaria en CRIT Teletón, brinda asesoría presencial como parte de sus funciones. Pero no se limita solamente a lo administrativo que es lo que le indican sus funciones, ha realizado asesoría académica a los estudiantes:

*Pues más que nada es administrativo, mi función es más administrativo; pero sí llegó a auxiliarlos cuando tienen dificultad para entender alguna tarea, alguna indicación, porque sí se les confunden mucho y sobre todo les ayudo como realizar sus citas en APA, que es lo que más se les dificulta a los estudiantes del CRIT (INS\_LS).*

En otra Casa Universitaria, ubicada en Tapalpa, también se ofrece asesoría académica, pero en este caso, el apoyo es proporcionado por un tutor, ya que la promotora ha asumido el rol de tutora. Este es un caso particular, ya que, según la coordinadora del programa, se asemeja a un modelo de "escuela presencial" debido a las características específicas de la atención brindada en ese centro:

*Los maestros no son tutores, son maestros, así les llaman porque es como una escuelita para ellos en Tapalpa, de hecho, van presencial, los muchachos tienen horarios para asistir, tienen a sus profesores como si fuera primaria, dicen “ahora vamos a trabajar en tal materia” y se ponen a trabajar en esa materia en las cosas que*

*hay que hacer y demás, entonces es un caso excepcional, pero no es una generalidad (INS\_MO).*

Una estudiante de Tapalpa, quien también participó en esta investigación, compartió su experiencia como usuaria de la Casa Universitaria de esa localidad. Mencionó que aprovecha el horario de asesoría académica, el cual es utilizado por los estudiantes de la comunidad, destacando la importancia de este espacio para el apoyo y el acompañamiento en su proceso educativo:

*Ahí en la en la casa universitaria tenemos igual otra asesora, ella nos apoya con orientación de las tareas, mi problema es que las asesorías son en martes y miércoles y yo normalmente los martes estoy libre, pero el miércoles ya trabajo y el horario de la asesoría es de 2:30 a 6:30 de la tarde, entonces me pierdo yo un día porque estoy en ese horario en mi trabajo (EST\_BB).*

La presencialidad en estas Casas Universitarias ofrece un apoyo fundamental para que los estudiantes con dificultades puedan acceder a una asesoría más personalizada. Según lo expresado por los propios estudiantes, en algunas de estas casas se brinda asesoría académica que contribuye significativamente a su desarrollo, ayudándolos a mejorar su desempeño académico y a convertirse en mejores estudiantes: *ahí en la en la casa universitaria tenemos igual otra asesora, ella nos apoya con orientación de las tareas, mi problema es que las asesorías son en martes y miércoles (EST\_BB).*

#### **4.1.3.4 Emergente: Asesoría a padres de familia**

Se identificó el caso de una profesora a quien se le asignan exclusivamente estudiantes con discapacidad en sus grupos. Esta docente ha adoptado un enfoque inclusivo y proactivo, llevando a cabo asesorías personalizadas para los padres de familia, con el objetivo de integrarlos de manera activa en el proceso de aprendizaje de sus hijos. La profesora considera que la participación de los padres es crucial para fortalecer el apoyo académico y emocional de los estudiantes en el bachillerato virtual. Durante estas asesorías, se abordan estrategias de acompañamiento, recursos pedagógicos adecuados y formas de comunicación que faciliten el seguimiento y la adaptación a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. Este enfoque ha permitido mejorar la colaboración entre la familia y la

institución, favoreciendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptado a las particularidades de cada estudiante:

*Con los estudiantes del bachillerato, como generalmente son menores de edad, solicito una sesión sincrónica junto con alguno de sus padres para que esté supervisando en el bachillerato, generalmente son los papás, no me ha tocado que sea alguien más y les explico cómo funciona el modelo, pues traen la referencia únicamente del sistema presencial. Entonces les explico que no es lo que se trabajaron como educación en línea emergente durante la pandemia, que es un modelo que hace muchos años de experiencia, les explico cómo es la dinámica, las funciones del asesor, que es un profesor, y les digo cómo tener comunicación conmigo, en qué área los puedo apoyar (ASE\_MA).*

Esta asesoría a los padres de familia también funciona como una estrategia para exhortarlos a ofrecer una supervisión más activa y constante a los estudiantes, especialmente porque muchos de ellos son menores de edad. La docente enfatiza la importancia de que los padres se involucren en el proceso educativo, no solo como apoyo emocional, sino también como guías en la organización y cumplimiento de las tareas académicas.

Al proporcionar herramientas y consejos prácticos, la profesora busca que los padres se conviertan en un recurso clave para monitorear el progreso de los estudiantes, ayudando a resolver dificultades, fomentar hábitos de estudio y garantizar que los estudiantes se mantengan enfocados en sus objetivos educativos, a pesar de las barreras que pueda presentar la modalidad virtual. Este enfoque tiene como propósito fortalecer la red de apoyo alrededor de los estudiantes y asegurar que su educación no se vea interrumpida por la falta de supervisión en el hogar:

*Y lo hablo después con los papás también, que necesitan ellos tomar las riendas de sus actividades, que es importante su supervisión, pero que necesito que los dejen, que ellos lo resuelvan lo más posible (ASE\_MA).*

De acuerdo con la experiencia de esta profesora, el apoyo de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos ya sea con discapacidad o no, desempeña un papel fundamental para mantener a los estudiantes enfocados en sus estudios y prevenir el abandono

escolar. La involucración activa de los padres no solo fortalece la motivación de los estudiantes, sino que también crea un entorno de aprendizaje más estructurado y organizado en casa, lo que es crucial, especialmente en el contexto de la educación a distancia. Al brindar orientación en la gestión del tiempo, la resolución de dudas académicas y el seguimiento de tareas, los padres pueden ayudar a sus hijos a superar las dificultades que puedan enfrentar, promoviendo una mayor responsabilidad y autonomía en el aprendizaje.

#### **4.1.4 Barreras docentes para la educación inclusiva**

Así como identificamos estrategias exitosas en el contexto de la educación inclusiva, también encontramos aquellas que no han tenido el mismo impacto positivo. En lugar de fomentar la inclusión, estas estrategias se han convertido en barreras que dificultan el acceso y la participación plena de todos los estudiantes. A continuación, se detallan y explican estas prácticas que, lejos de contribuir al objetivo inclusivo, han generado obstáculos para el aprendizaje y la integración en el entorno educativo.

##### **4.1.4.1 Facilitar la tarea**

En relación con las experiencias en la práctica docente de educación inclusiva, se subraya que es fundamental que los profesores muestren disposición y sensibilidad frente a las diferencias individuales de los estudiantes. Sin embargo, algunos docentes optan por asignar tareas más simples y menos exigentes, pensando que esto facilitará el aprendizaje. No obstante, este tipo de ajuste pedagógico no favorece la inclusión. Al reducir el nivel de exigencia, se puede percibir que los estudiantes carecen de las habilidades necesarias, lo que limita su desarrollo y refuerza su exclusión del aprendizaje desafiante (Ainscow, 2017).

*Entonces lo que hice fue simplificar las actividades que fueran más comprensibles. Tuve que fusionar actividades, hacer actividades un poquito más sencillas y también que no fuera tanto de escribir porque este no sé si recuerdas que él escribía solo con un dedo, entonces es que no escribiera tanto texto, pues era también para él un poquito más, más difícil, más complicado. (ASE\_AM)*

Si bien la intención de los docentes al simplificar las tareas es apoyar a los estudiantes con dificultades, es crucial que los ajustes pedagógicos no se limiten a reducir la dificultad de las actividades, sino que busquen formas de proporcionar desafíos adecuados a las

capacidades de cada estudiante. La verdadera inclusión se logra cuando se ofrece el apoyo necesario para que todos los estudiantes puedan participar activamente y desarrollar sus habilidades sin ser estigmatizados ni excluidos de la exigencia académica.

#### **4.1.4.2 Ausencia de colaboración y trabajo en equipo**

Respecto al trabajo colaborativo entre los estudiantes en el bachillerato virtual, se ha observado que esta práctica está prácticamente ausente en la dinámica diaria del aula virtual. Aunque los profesores han intentado promover esta modalidad mediante diversas estrategias, los resultados han sido, en su mayoría, poco exitosos. Según los testimonios de los docentes, se han implementado actividades grupales y tareas colaborativas, pero varios factores han impedido que estas iniciativas tengan el impacto esperado.

Uno de los principales obstáculos señalados es la falta de interacción directa entre los estudiantes, un elemento clave en el trabajo colaborativo:

*Es frustrante, porque los que sí quieren trabajar en tiempo y forma, se dan cuenta que hasta el final del rango de días se está presentando otro compañero y muchos de ellos prefieren hacer las cosas de manera individual (ASE\_EO).*

*Hay una actividad que desarrollan en equipo, pero no ha sido muy exitosa en cuanto al factor tiempo, entonces se juntan dos o tres, hacen investigación, realizan la presentación, pero no con el éxito que nosotros esperamos (ASE\_EO).*

*Finalmente creo que no logran hacer una actividad colaborativa, simplemente hacen una actividad cooperativa donde se pueden dividir y cada uno hace una parte. Luego observo que no aprendieron lo que no les tocó y cada uno hace una parte y no se logra, mejor prefiero que lo hagan individual y que aprendan (ASE\_MG).*

*Entonces a mí los trabajos en equipo no me funcionan. Sí debe haber alguno, pero, cuando hay revisiones entre pares, siempre uno se atrasa o no lo hace. Entonces yo prefiero no detenerme con eso, pensando en la facilidad que es para ellos, que probablemente yo trabajo de noche y duermo todo el día. Entonces nunca voy a poder coincidir con alguno de mis compañeros. El trabajo en equipo sí se complica en los cursos (ASE\_MF).*

Aunque desde la instrucción en plataforma se establece que existe trabajo colaborativo, no se logra una integración:

*Según el diseño del curso, llegan a ser trabajos colaborativos, en algunos cursos sí se habilitan foros, pero no precisamente para que se conformen como equipos hagan un trabajo en conjunto en determinado periodo y lo suban, no (ASE\_GT).*

*Además, como en las instrucciones, no está plasmado que es en equipo y yo les digo “vamos a hacer esta actividad en equipo chicos”, luego me empiezan a llegar mensajes de por qué si ahí no dice, se ve que prefieren trabajar solos (ASE\_MG).*

Desde la evaluación, se considera el trabajo individual, no tanto el trabajo en equipo:

*Yo en lo personal, si es trabajo en equipo, yo evalúo de manera individual el trabajo en equipo porque no es equitativo, que, si uno tiene todo el compromiso y el otro nunca entró, nomás dijo “Hola”, pues no fue muy provechosa su participación (ASE\_AL).*

El trabajo colaborativo sigue siendo un reto significativo en el bachillerato virtual, principalmente por las barreras inherentes a la modalidad en línea. A pesar de los esfuerzos de los docentes por implementarlo, la interacción limitada y la falta de motivación grupal son factores que dificultan su éxito. Para mejorar esta dinámica, será necesario replantear las estrategias pedagógicas y ofrecer un mayor soporte tecnológico que favorezca la colaboración de manera efectiva, aprovechando las herramientas digitales disponibles para construir una comunidad de aprendizaje más conectada y participativa.

#### **4.1.4.3 Emergente: Simulación de adaptación pedagógica**

En cuanto a las prácticas que no han sido exitosas, se identificó el caso de una profesora que realizó ajustes en un curso dirigido a estudiantes indígenas, a solicitud de la coordinación académica. Sin embargo, en lugar de implementar un verdadero ajuste pedagógico, optó por simplificar las actividades, lo cual, según la opinión de la participante, constituyó más una simulación de inclusión que una intervención efectiva:

*Pero no había ninguna experiencia de la virtualidad, no había ninguna interacción, o sea, era como una prepa por correspondencia y se desaparecían, entonces, sabías que los de Ocota te iban a llegar a final de semestre con el montón de trabajo, no había una retroalimentación, no había un aprendizaje de parcial, gradual, significativo y pues realmente era como una simulación (ASE\_MF).*

#### **4.1.5 Perfil del docente inclusivo**

El docente constituye el pilar esencial de la educación inclusiva, guiándose por sus propios valores y asumiendo la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en las mejores condiciones posibles (Ainscow, 2017; Ayquipa Salazar, 2021). A continuación, se presentan algunos rasgos del perfil de este docente virtual, quien, por un lado, cumple con un rol de tutor que permite a los estudiantes recibir una atención cercana e individualizada. Por otro lado, la labor de asesor también fue destacada por los participantes de esta investigación, quienes subrayan la importancia de este apoyo en el proceso educativo.

##### **4.1.5.1 Rol profesor-tutor**

La labor de tutoría no solo implica la supervisión de los avances académicos de los estudiantes, como el seguimiento de los atrasos en la entrega de actividades, sino que también exige una atención constante a las necesidades individuales de cada alumno. Los asesores deben estar disponibles para resolver dudas, ofrecer orientación personalizada y, cuando sea necesario, redirigir a los estudiantes a los recursos adecuados para superar las dificultades. Además, es fundamental que los tutores comuniquen cualquier situación relevante o particular a otros asesores y miembros del equipo académico para asegurar un enfoque integral en el acompañamiento de los estudiantes:

*Como tutora es estar muy al pendiente de ellos, de cómo van en sus materias, hay un módulo virtual de tutorías que es una plataforma en la que los asesores suben sus incidencias en caso de que los estudiantes vayan retrasados o tengan alguna particularidad que quieran compartir (ASE\_AL).*

*La función del tutor es estar con el estudiante, que vaya bien en sus materias, que no se vaya atrasando; si tiene algún problema con algún asesor yo también puedo*

*ser una intermediaria y estar muy de la mano con la coordinación del bachillerato (ASE\_AL).*

También implica establecer un vínculo de confianza que permita ofrecer orientación efectiva y proponer soluciones adecuadas a las dificultades que enfrentan los estudiantes: *Me comentan la situación y yo les aconsejo sobre lo que pueden hacer y cómo resolver esa situación.* (ASE\_AM)

*Su tutora empezó a enviarle algunas ideas para sus trabajos o le preguntaba ya sobre cómo estaba, le mandaba mensajitos de buenos días y demás, entonces ella fue entendiendo que era una persona en la que podía confiar y le dio información que ella estaba necesitando a partir de ahí generaron clic y la relación ahorita es muy fuerte, o sea es un vínculo muy fuerte* (INS\_MO).

Los participantes mencionaron que, en ocasiones, es el propio estudiante quien no muestra interés en mantenerse en contacto con su tutor:

*(...) se supone que la tutoría tendría que ser algo, pues como más cercano, con los alumnos, pero muchas veces como que se olvidan o no les interesa que tienen un tutor* (ASE\_MR).

La labor del tutor va más allá de la simple supervisión académica, ya que implica un acompañamiento constante y una motivación continua hacia los estudiantes. Este rol resulta especialmente crucial para aquellos que pueden sentirse excluidos o marginados dentro de un entorno educativo, como ocurre en muchos casos con estudiantes en situaciones vulnerables o con dificultades emocionales. (Morales Vázquez et al., 2015):

*Entonces es más bien una tutoría de acompañamiento en donde los chicos te buscan cuando tienes dudas, piden que expliques, escribirles, preguntarles ¿por qué no están trabajando?, motivarlos y también a finales de semestre ver cómo terminaron y otra vez la proyección del próximo año* (ASE\_MF).

#### **4.1.5.2 Orientación en el itinerario escolar**

Parte de la labor del tutor, es orientar al alumno con la elección de su itinerario escolar, ya que ellos eligen los cursos cada semestre, aunque existe una ruta académica ideal, no todos los estudiantes tienen la posibilidad de realizarla:

*Los voy orientando conforme su trayectoria, por ejemplo, si son estudiantes de primero que pasan a segundo semestre, les ofrezco información respecto a las materias que deben de registrar para el siguiente semestre o si tuvieron dificultades en el proceso del primer semestre y tuvieron algunas materias no aprobadas, los oriento en cuál sería la mejor ruta a seguir, para que en su segundo semestre la experiencia sea mejor y no se saturen registrando demasiadas materias (ASE\_GT).*

#### **4.1.5.3 Derivación a apoyos institucionales**

Los tutores también derivar a apoyos institucionales lo cual ayuda a los estudiantes a tener una red de apoyo más amplia a su alrededor; estos apoyos van desde la adquisición de equipo de cómputo;

*Yo le pude gestionar un equipo de cómputo en la unidad de inclusión, pero después que estén le gestionaron también en coordinación una silla de ruedas, pero hay otras cosas que no le puedes resolver (ASE\_MA).*

Los tutores proporcionan información sobre las distintas becas disponibles, asegurándose de que los estudiantes aprovechen las oportunidades que mejor se ajusten a sus necesidades y circunstancias. *También les voy informando sobre alguna convocatoria de becas, voy reafirmando información que de por sí ellos ya la tienen en la página, pero yo a su vez les voy reforzando (ASE\_GT).*

Asimismo, el tutor ofrece apoyo a los estudiantes en el proceso de condonación de órdenes de pago, orientándolos sobre los requisitos y pasos necesarios para acceder a este beneficio. Este apoyo es fundamental para aliviar las cargas económicas de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones vulnerables, y garantizar que puedan continuar su formación académica sin que las dificultades financieras se conviertan en un obstáculo: (...) *les comparto la información que la coordinadora nos hace llegar, por ejemplo, ahora sobre las condonaciones de pago (ASE\_MA)*

Otros asuntos administrativos también quedan en manos del tutor, para orientar y canalizar a las áreas que corresponde:

*El compromiso de ser tutores también requiere que habrá cosas que no puedo resolver, pero sí las puedo gestionar, que sí los puedo canalizar a otras a otras áreas a lo mejor no le sé, no me toca, cómo decirle qué es un trámite de un certificado de discapacidad, pero sí me toca decirle hacia dónde dirigirse y por qué es importante que lo tenga para cuando egrese del bachillerato (ASE\_MA).*

Derivar a los estudiantes a apoyos institucionales les proporciona una atención integral, garantizando que reciban el respaldo necesario para su desarrollo académico y personal. Este enfoque holístico no solo facilita su acceso a recursos y beneficios, sino que también contribuye a su bienestar y éxito en el entorno educativo, asegurando que puedan superar obstáculos y aprovechar todas las oportunidades disponibles para su formación.

#### **4.1.5.4 Asesoría académica**

El asesor virtual tiene la labor de orientar al estudiante en la elaboración de actividades académicas y el manejo de la plataforma: *Que, si tienen que subir una actividad y no la han terminado, lo valoren si la suben incompleta o piden una prórroga, que estén al pendiente de los puntajes de cada actividad (ASE\_MA)*

El asesor virtual proporciona una explicación detallada sobre las tareas que deben realizarse en la plataforma, incluso cuando estas ya están descritas en la plataforma. Esto asegura que los estudiantes comprendan claramente lo que se espera de ellos, facilitando su desempeño y reduciendo posibles confusiones: *Le digo, esto significa esto, esto quiere decir que hagas este proceso o les doy ejemplos (...) Y así los guiando más o menos. (INS\_LS)*

*Explicas con otras palabras se les va, se les va orientando en relación con alguna duda que tengan en diferentes temas (ASE\_EO).*

La labor más esencial del asesor virtual consiste en brindar retroalimentación a las actividades académicas que los estudiantes envían a la plataforma. Esta retroalimentación no solo orienta a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, sino que también les proporciona la oportunidad de mejorar y fortalecer sus habilidades a través de comentarios constructivos y orientaciones claras: *Y les reviso sus trabajos, les hago observaciones retroalimentaciones e*

*intentó mantener diálogo constante con ellos a fin de que tengan una mejora continua y que sus productos pues sean productos que sean de calidad y que cumplan las expectativas del trabajo que se les está solicitando. (ASE\_MR)*

La asesoría académica incluye al final guiar al estudiante para el término de sus cursos: *Al final del semestre, los voy guiando en las fechas de cierre y en cómo entregar sus trabajos atrasados, ya sea de mis cursos (ASE\_GT)*

La asesoría académica también incluye el acompañamiento del estudiante hasta la finalización de sus cursos, el asesor es un guía quien brinda orientación constante para que pueda cumplir con todos los requisitos y objetivos establecidos, asegurando así su éxito académico y el cierre adecuado de su proceso educativo.: *tú como asesor te programas y asesoras a tus chicos y tienes sesiones síncronas, pero los dejas trabajar solitos y para eso está el chat de dudas; y vas calificando los entregables. (ASE\_MF)*

#### **4.1.5.5 Empatía**

Considerando los principios de la pedagogía diferenciada, Meirieu (1997) destaca la importancia de la afinidad afectiva y la empatía entre el profesor y sus estudiantes. Este vínculo emocional no solo fortalece la relación educativa, sino que también favorece el logro de mejores resultados de aprendizaje, especialmente en un entorno de educación inclusiva, donde las diferencias individuales deben ser atendidas con sensibilidad y comprensión:

*Creo que eso también es inclusión, esos alumnos que se comunican conmigo y yo siempre les digo, tú no te preocupes, descansa cuando puedas, súbeme las tareas y yo te las voy a calificar sin penalización, te avisan y ya tú estás tomando en cuenta la situación (ASE\_MF).*

*Entonces nada más es tener apertura, esa empatía que uno como asesor debe tener con sus estudiantes, tengan o no tengan discapacidad, siempre debemos tener esa empatía (ASE\_AL).*

La empatía a menudo surge porque algunos de los profesores también han sido estudiantes del sistema de universidad virtual, lo que les permite comprender de manera directa las dificultades y desafíos que enfrentan los estudiantes en este entorno educativo. Esta

experiencia compartida les otorga una perspectiva más cercana y sensible, favoreciendo una relación más sólida y apoyada en la comprensión mutua:

*(...) cuando fui estudiante a distancia hubo momentos en que sentí mucho mucha frustración no me respondía algún asesor, cuando tenía alguna duda y no llegaba la respuesta, por eso procuro estar más presente, procuro estar más en contacto con ellos y trato de evitar que mis alumnos sientan la ausencia (ASE\_AM).*

En el caso de la promotora educativa del CRIT, la empatía se refleja en su esfuerzo por fomentar la comprensión y solidaridad entre los estudiantes, especialmente aquellos que tienen alguna discapacidad. Su labor consiste en promover un ambiente de apoyo mutuo, donde los estudiantes no solo aprendan a ser más inclusivos, sino que también se sensibilicen sobre las necesidades y fortalezas de sus compañeros, creando así una comunidad educativa más empática y colaborativa:

*Hay que ponerse en los zapatos del estudiante y hacer empáticos a los demás estudiantes, porque a veces, por la situación de los mismos chicos, se burlan de ellos o dicen “ay, ni debería de estar estudiando ni debería de estar aquí”, entonces es realmente ponerte en sus zapatos, ser empáticos (INS\_LS).*

En ocasiones, los estudiantes mencionan enfrentar dificultades en su proceso de aprendizaje. Ante esto, los profesores demuestran un genuino interés por apoyarles, brindando atención personalizada y buscando estrategias para superar los obstáculos que puedan estar afectando su rendimiento académico.: *Cuando por fin logramos comunicarnos con ellos, nos refieren lo que sucede, lo que sucedió y tratamos de facilitarles la situación, extendemos fechas de entrega y tratamos de ser lo más empáticos con ellos. (ASE\_GT)*

La empatía permite a los profesores comprender de manera profunda las experiencias y desafíos individuales de cada estudiante, lo que facilita la adaptación de métodos de enseñanza y estrategias de apoyo para atender sus necesidades específicas de manera más efectiva; esta comprensión permite la la creación de experiencias en un entorno inclusivo.

## 4.2 Experiencias de educación inclusiva de los estudiantes

Objetivo de investigación
---------------------------

Describir las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.
---

### 4.2.1 Perfil del estudiante

En esta investigación partimos del reconocimiento de que el estudiantado del bachillerato virtual presenta diversas circunstancias de vida que configuran su experiencia educativa. A partir de la revisión de la literatura especializada y del trabajo de campo realizado, se construyó una clasificación de las situaciones de vulnerabilidad que afectan su trayectoria escolar, tal como se detalla en la Tabla 14: Lista de codificación - Categorías generales. Estas situaciones vulnerables se entienden como aquellas condiciones adversas que colocan en riesgo la permanencia y el desempeño académico del alumnado (Román Carrasco, 2013; Villalta Paucar & Saavedra Guajardo, 2012).

Las categorías identificadas abarcan tanto factores sociales y contextuales, como las responsabilidades laborales o familiares, como aspectos vinculados directamente con las habilidades escolares. Desde una perspectiva educativa, tales dificultades limitan el aprovechamiento pleno del currículo y repercuten negativamente en los procesos de aprendizaje (Díaz López & Pinto Loría, 2017).

#### 4.2.1.1 Situaciones de vulnerabilidad social

Entre las situaciones relacionadas directamente con el contexto, los profesores encuentran características en sus estudiantes, que los hacen muy diferentes entre sí, los definen desde la diferencia:

*(...) adultos ya trabajando, con familia o con responsabilidades ya en el Mundo real que necesitaban el título de bachillerato, o para que les pagaran más o para acceder a la licenciatura; pero de unos años para acá, se han vuelto opciones, una para los chicos que por diferentes razones no pueden ir a la escuela que tienen alguna discapacidad o que en su casa no hay, o en su rancho, no hay bachillerato*

*cerca, entonces toman la modalidad en línea, que es asíncrona y que la pueden estudiar cuando quieren y también chavos de prepa que o no salieron en lista (ASE\_MF).*

Entre estas características destaca el hecho de que los estudiantes no provienen directamente de la secundaria, sino que son mayores, lo que corresponde al perfil de los estudiantes del bachillerato virtual:

*Es muy poco el porcentaje de estudiantes que de secundaria se brincan al bachillerato, entonces andan sobre los 16, 17 años más o menos, alrededor de 6 personas; los otros andan alrededor de, qué será, unos 10 creo andan sobre los 18 a 24 y de 25 en adelante ya son estudiantes adultos, mayores, los adultos, que por lo regular les piden ya el bachillerato en el trabajo, entonces es muy variable el alumnado que tenemos en bachillerato es un porcentaje (ASE\_AL).*

Esta brecha generacional, repercute, de acuerdo con las experiencias de los profesores, en el desempeño de sus estudiantes:

*Casi cada generación es diferente, o sea, me encuentro con alumnos de todo tipo, tengo alumnos que son muy dedicados, alumnos autodidactas, alumnos responsables, creativos en sus actividades, pero también tengo otros alumnos a los que se les nota que les cuesta más trabajo (ASE\_AM).*

#### *4.2.1.1.1 Comunidad rural*

En el bachillerato virtual, se identifican estudiantes que residen en comunidades rurales, lo cual representa un desafío significativo debido a la falta de estabilidad en el acceso a electricidad e internet. Además, estos estudiantes deben desplazarse a la Casa Universitaria, que no siempre se encuentra cerca de sus hogares, lo que complica aún más su acceso a la educación:

*Esa es otra lo de la casa y luego tenemos otro grupo que creo que ya sacamos a toda esa generación que era una comunidad, le decíamos los de Ocota, era una comunidad muy, muy lejana, para bajar a la casa, eran como 2 horas, entonces los chavos a veces no había Internet en la casa, o tenía muchas fallas de tecnológicas de conexión por la zona (ASE\_MF).*

*Sí me han tocado estudiantes, pero no hemos hecho adecuaciones con ellos, siempre se batalla en cuestión totalmente de equipo de cómputo, Internet porque viven en comunidades que no tienen Internet, muy lejos, están de manera muy rural (ASE\_AL).*

El acceso a una Casa Universitaria es un apoyo valioso que ofrece la institución, sin embargo, en ocasiones representa un desafío, ya que los estudiantes no siempre pueden asistir en los horarios establecidos debido a diversas limitaciones, como la distancia, compromisos laborales o problemas de transporte: *Entonces, sí tenemos estudiantes que tienen que trasladarse y no diario lo pueden hacer, nada más lo hacen los fines de semana (ASE\_GT)*

Los problemas de conexión en las comunidades rurales son más complejos de resolver en comparación con las ciudades, debido a la falta de infraestructura y recursos adecuados. En estas zonas, los servicios de luz e internet son más vulnerables a fallas, y a menudo los estudiantes enfrentan largos periodos de interrupción, que pueden durar varios días antes de que se restablezcan:

*(...) sí hay dificultades porque tenemos estudiantes que no tienen conectividad en sus poblados y tienen que trasladarse a otros lugares en donde sí haya y únicamente lo pueden hacer fines de semana o bien sí hay señales en sus poblados, pero cuando hay mal clima se les va la señal, y para restablecerla dura varios días, no es como en la ciudad que a las dos o tres horas llega la camioneta y te la arregla, no, allá son varios días (ASE\_GT).*

#### *4.2.1.1.2 Comunidad indígena*

El bachillerato virtual, a través del programa Casa Universitaria, ofrece sus servicios a estudiantes de origen indígena, mismas que se encuentran en comunidades rurales, de ahí que esta categoría se relaciona con la anterior; además estos estudiantes tienen dificultades en sus cursos, ya que en ocasiones no hablan español con fluidez, tampoco se expresan muy bien por escrito en este idioma: *Cuando he tenido estudiantes indígenas, ahí sí tuve que hacer ajuste total, porque para ellos el idioma, la escritura del español es muy complicada (ASE\_EO)*

Los estudiantes indígenas enfrentan los mismos desafíos que aquellos que residen en comunidades rurales, especialmente en lo que respecta a la conectividad. La falta de acceso estable a internet y energía eléctrica es un problema recurrente que afecta su participación en el bachillerato virtual, lo que limita su capacidad para acceder a contenidos, entregar tareas y comunicarse con sus profesores. Este acceso intermitente a los recursos tecnológicos y las plataformas educativas complica su proceso de aprendizaje, generando retrasos y dificultando su rendimiento académico:

*Principalmente el acceso a Internet y a la energía eléctrica, tenemos muchos chicos que son de comunidades rurales en donde se les va la luz a cada ratito y que obviamente, el Internet no es de banda ancha y es muy lento, y no les alcanzan los datos; por otro lado, también la lectura de comprensión y la redacción, tienen muchísimas faltas de ortografía y sus textos no son muy claros, unos más que otros, recuerdo un chico de una comunidad indígena que sí tiene súper buena redacción, pero hay otros que tienen poco vocabulario en español, porque es otro idioma para ellos, es muy limitado, entonces sus textos son cortos, breves y a veces son un poco confusos (ASE\_MO).*

#### *4.2.1.1.3 Emergente: Violencia*

Una de las profesoras participantes en esta investigación compartió el caso de un estudiante que enfrentó serias dificultades en el bachillerato virtual debido a problemas familiares derivados de la violencia. En particular, mencionó que el padre de este estudiante fue secuestrado, lo que generó un impacto emocional significativo y afectó gravemente su desempeño académico, complicando su capacidad para mantenerse enfocado en sus estudios: *Entonces también la violencia y la inseguridad ha sido un factor en el bachillerato, tenemos un chico que tiene a su papá desaparecido como dos semanas, desde entonces, el chico se hace cargo de la casa y por eso trabaja y estudia, aparte de todas las cuestiones psicológicas que trae encima. (ASE\_MF)*

Las dificultades personales y familiares, como la violencia o situaciones extremas como el secuestro, pueden afectar profundamente el rendimiento académico de los estudiantes en el bachillerato virtual.

#### 4.2.1.1.4 Emergente: Postpandemia

Los profesores hablaron de su experiencia en la pandemia, ya que realizaron ajustes por asuntos de salud de los estudiantes, ya que tuvieron estudiantes enfermos, hospitalizados o con familiares enfermos:

*(...) sobre todo cuando estuvimos en pandemia hubo muchos casos que nos decían o que estaban cuidando a un enfermo o que ellos estaban o había sido hospitalizados. Y claro, en esa etapa tuvimos que hacer muchas adecuaciones al cronograma, tratar de encontrar las estrategias más adecuadas para ayudarlos porque se notaba de parte de ellos que querían salvar el curso, que no se querían quedar, que no lo querían repetir (ASE\_GT).*

Una de las lecciones que dejó la pandemia fue la mayor flexibilidad de los profesores en cuanto a los plazos de entrega de las actividades. En cuanto a los cambios administrativos, la Casa Universitaria ubicada en el CRIT implementó ajustes en su horario de atención para adaptarse a las nuevas circunstancias.

*Sí, en el CRIT, por los horarios a partir de la pandemia, nos recortaron los horarios a nosotros. Y ya no se permitía el ingreso para muchas personas, yo tengo 10 computadoras y se me permitía nada más de 3 a cuatro personas. Ahorita ya se permiten que entren 5 o 6. Y los horarios, pues sí, me lo dejaron de 10 a 2 (INS\_LS).*

La edad de ingreso también ha cambiado después de la pandemia:

*Y ahora sí, he visto que han cambiado un poquito de la pandemia para acá, estos tres o cuatro últimos años que ya estoy viendo que sí hay mucho joven, mucho en edad de bachillerato, tal cual, que ven esta opción en línea como una opción para su bachillerato (ASE\_MG).*

#### 4.2.1.2 Situaciones de vulnerabilidad escolar

En esta sección se presentan los resultados de la investigación, los cuales describen las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes en el ámbito escolar. Estas incluyen el abandono escolar, problemas relacionados con la falta de acceso a tecnología, como la carencia de equipo de cómputo propio o conexión a internet. Asimismo, se abordan las

dificultades en la comprensión lectora, la escasa capacidad para solicitar ayuda cuando es necesario, y los retos que enfrentan algunos estudiantes para organizar de manera efectiva su tiempo de estudio, como mencionan los profesores.

#### *4.2.1.2.1 Abandono escolar*

En cuanto al abandono escolar, los profesores han identificado varios casos de estudiantes que han enfrentado dificultades significativas, muchas de las cuales no han podido ser resueltas dentro del ámbito educativo. Como mencionó una de las profesoras, “estuvo fuera de su alcance”, refiriéndose a situaciones complejas que sobrepasaron las capacidades y recursos disponibles para los docentes. Estos problemas incluyen situaciones personales sensibles, como problemas familiares, de salud o económicos, que impiden a los estudiantes continuar con su formación académica. A pesar de los esfuerzos realizados por los profesores para brindar apoyo, la magnitud de estas dificultades ha sido tal que, en algunos casos, no ha sido posible ofrecer la ayuda necesaria para evitar el abandono escolar, lo que resalta las limitaciones del sistema educativo frente a situaciones externas que afectan directamente el rendimiento y la permanencia de los estudiantes en la educación:

*Pero en un semestre me tocó tener de tutorada a una a una alumna que hijole, tuvo un montón de dificultades, o sea, problemas de todo tipo, problemas de salud, problemas económicos, problemas laborales, problemas de tecnologías, se quedó sin computadora, entonces como que tenía todo en contra y pues yo no supe cómo apoyarla, sentía que todo ya estaba fuera de mi alcance por todo lo que la estaba rodeando y también, se llegó un momento en que se dio por vencida y dejó de contestar mis mensajes y perdimos comunicación y ya (ASE\_AM).*

Un caso específico es el de una estudiante con discapacidad motriz, usuaria de la Casa Universitaria del CRIT, a quien se le solicitaba conectarse a videollamadas con sus profesores. Sin embargo, la estudiante no estaba dispuesta a participar en estas sesiones.

*Nada más tengo una chica que sí desertó, ella no puede estar presencialmente virtualmente, en una videollamada; y se estresó demasiado, se estresó mucho porque le estaban pidiendo que se conectara con cada uno de sus maestros porque tuvo un problema de salud (INS\_LS).*

El exigir a los estudiantes del CRIT con discapacidad participar en videollamadas ha generado dificultades considerables, ya que no todos se sienten cómodos o están en condiciones de cumplir con esta modalidad de interacción: *Los alumnos dicen, bueno, yo prendo la cámara, ven que sí soy yo y la apago y sigo escuchando, pero hay veces que no se les respeta esa parte y ellos dicen, pues mejor no, no continúo si es obligatorio.* (INS\_LS)

#### 4.2.1.2.2 Sin acceso a tecnología

A pesar de que tener computadora personal e internet es un requisito para ingresar al bachillerato virtual: *Como perfil de ingreso simplemente se considera que tenga su secundaria y acceso a equipo de cómputo con Internet* (INS\_MO), encontramos situaciones de estudiantes que no cuentan con este requisito, lo cual se vuelve una dificultad de acuerdo con las siguientes experiencias:

*Sin embargo, a veces esta parte de que tenga acceso a equipo de cómputo e Internet realmente no es tan cierta, en muchos de los casos, porque a veces nos hemos dado cuenta, nos dicen que sí lo tienen y ya cuando son alumnos nos damos cuenta de que no era verdad* (INS\_MO).

*Se supone que hicieron un curso de inducción en el que supieron lo que necesitaban, pero muchos de los estudiantes no tienen un Internet en su casa o computadora, y se puso muy de moda que estuvieran en el teléfono y eso pues no se puede, o sea, no puedes hacer un ensayo en un teléfono, no puedes, entonces es un problema, no tienen los recursos tecnológicos* (ASE\_MF).

Los estudiantes a menudo enfrentan dificultades para entregar sus actividades a tiempo debido a problemas recurrentes con la conexión a Internet. Estos inconvenientes pueden incluir una conexión inestable o intermitente, la falta de acceso a servicios de Internet de alta calidad o la ausencia de una infraestructura adecuada en sus hogares: *Es común que tengan dificultades para conectarse, presentan ellos muchas más dificultades en que su conexión sea estable* (ASE\_MG)

Aunque los estudiantes tienen la oportunidad de asistir a sitios como cibercafés, no es suficiente ya que se atrasan en las entregas de sus actividades: *muchos de mis estudiantes van*

*a un ciber y a veces se les pasa el tiempo rapidísimo, es fuerte el gasto, no tienen Internet en casa y tienen muchas dificultades (ASE\_AL)*

En otras ocasiones sí tienen computadora en casa, pero no en las mejores condiciones de acuerdo con la opinión de sus profesores: (...) *y ya veo, pues para empezar la computadora de lo más arcaica que te puedes imaginar, no sé cómo podía agarrar Internet, pero su computadora súper arcaica (ASE\_AL)*

Este problema se presenta también en estudiantes con discapacidad, ya que además que no cuentan con un equipo de cómputo adecuado, no tienen los dispositivos que requieren de acuerdo con su condición: *Su computadora antigua, súper arcaica, muy limitada su computadora y aparte él por medio de su limitación tanto física, no podía ni siquiera teclear. (ASE\_AL)*

#### *4.2.1.2.3 Emergente: Falta de comprensión lectora*

Una constante entre los profesores es que mencionan la falta de comprensión lectora de los estudiantes, sobre todo de la dificultad de entender las instrucciones de las actividades, cuando la comprensión de las instrucciones es esencial para el proceso de aprendizaje de estos estudiantes en modalidad virtual, *la manera en cómo interpretan también las instrucciones o la manera en cómo no las no entienden las instrucciones (ASE\_EO).*

*Las instrucciones no les parecen claras, no las conciben o no las visualizan como un diseño instruccional claro, a veces me dicen, “es que yo seguí tal cual las indicaciones y aun así me dicen que estoy mal” (ASE\_MA).*

*(...) tienen muchas dificultades académicas que deberían estar solventadas por el background y presentan muchas dificultades para expresarse correctamente, para entender una instrucción y para comprender y analizar un texto, de investigación o de búsqueda de información, presentan dificultades en ese aspecto (ASE\_MG).*

Según la experiencia de los profesores, muchos estudiantes expresan el deseo de tener sesiones presenciales, ya que consideran que de esta manera podrían recibir explicaciones más claras sobre las actividades que deben realizar. Esta modalidad les permitiría resolver dudas de forma inmediata y comprender mejor los requisitos y objetivos de las tareas, lo que podría

mejorar su rendimiento académico y reducir la sensación de desconexión que a veces experimentan en el entorno virtual:

*Entonces las complicaciones más importantes que han tenido son sobre en las instrucciones sobre la comprensión de las actividades y el contenido de materias como matemáticas, cualquiera que tenga que ver en ciencias más abstractas, es lo que les cuesta mucho trabajo, porque quisieran al profe de frente para que les explicara bien (ASE\_EO)*

Esta inquietud por parte de los estudiantes se ha solucionado de alguna manera realizando videollamadas o videoconferencias, también usando medios sociales: *Si se les dificultad la comprensión de instrucciones, generalmente lo que hago es establecer el contacto con mis estudiantes a través de WhatsApp y también videoconferencias personalizadas (ASE\_AM)*

Estas dificultades de comprensión lectora se presentan de manera más notable en asignaturas como matemáticas y ciencias, donde los estudiantes a menudo deben interpretar conceptos complejos y resolver problemas que requieren una comprensión precisa de las instrucciones y el contenido textual: *Entonces es así como un común denominador, que esas son las materias difíciles y complicadas para ellos, todas las demás creo que las hacen más llevaderas (ASE\_EO).*

*Todo lo que tiene que ver con cálculo, matemáticas, todo lo que tenga que ver con ello, porque todas las demás materias son de investigar, de buscar imágenes, de historia, de vida personal, cosas personales son más llevaderas (INS\_LS).*

#### *4.2.1.2.4 Emergente: Tienen dificultades para pedir ayuda*

Una dificultad adicional señalada por los profesores es que los estudiantes no siempre solicitan ayuda cuando enfrentan dificultades, lo que puede agravar sus problemas de aprendizaje. Esta falta de iniciativa para pedir apoyo impide una intervención oportuna que

podría mejorar su rendimiento académico: *no saben cómo expresarla o no saben decir es que tengo una duda, traen una deficiencia cada vez mayor en ese aspecto (ASE\_MG)*

Estas dificultades se presentan tanto entre los estudiantes y sus profesores como entre los tutorados y sus respectivos tutores, lo que indica que la falta de comunicación y de apoyo adecuado afecta a todas las partes involucradas en el proceso educativo: *pues ahorita con la tutorada que tengo le cuesta mucho trabajo pedir las cosas, entonces está uno más bien la va empujando a que lo haga, porque pues si no, nunca va a comprender las cosas (ASE\_EO).*

#### *4.2.1.2.5 Emergente: No organizan sus tiempos*

Otra dificultad adicional es que los estudiantes no siempre logran organizar su tiempo de manera efectiva. En este modelo de aprendizaje a distancia, es fundamental que los estudiantes sean responsables y autogestivos, ya que la flexibilidad de la modalidad requiere que gestionen su tiempo de forma independiente para cumplir con los plazos y aprovechar al máximo el proceso educativo:

*Los estudiantes achacan mucho la falta de tiempo, entonces yo siento que ahí es más bien mala organización que yo siempre trato de decirles, que la organización, que chequen fechas de entrega, que revisen bien cuando inician sus cursos y demás, si el estudiante no se organiza con los tiempos, es una problemática que está muy constante, se atrasa, se empieza a desesperar (ASE\_AL).*

#### **4.2.1.3 Situaciones de vulnerabilidad personal**

En este estudio consideramos las situaciones de vulnerabilidad personal como las dificultades que se relacionan con las capacidades físicas, mentales y emocionales de los estudiantes del bachillerato virtual, mismas que pudieran provocar discriminación en el aula de clases, de ahí la necesidad de crear espacios inclusivos (Qvortrupa y Qvortrupb, 2018).

Las situaciones de vulnerabilidad encontradas en esta investigación incluyen la discapacidad, se describen diferentes tipos de discapacidad que tienen los estudiantes del bachillerato virtual; también encontramos con padres de familia sobreprotectores; también estudiantes en situación de extraedad, es decir que cursar el bachillerato virtual representa una oportunidad para no ser excluidos ya que exceden la edad escolar, además esta condición está asociada a que estos estudiantes tienen más obligaciones. Encontramos casos con dificultades

por identidad de género, de matrimonio y tenemos una categoría que expone situaciones relacionadas con la

#### *4.2.1.3.1 Discapacidad*

El bachillerato virtual tiene entre sus estudiantes personas con discapacidad: *O que es gente que tiene alguna discapacidad y que realmente tiene la imposibilidad de acudir a una escuela presencial* (ASE\_MR)

A continuación, se detallan las diversas discapacidades que presentan los estudiantes del bachillerato virtual, las cuales varían en su naturaleza y en el grado de impacto que tienen sobre su proceso de aprendizaje.

#### **Discapacidad motriz**

De acuerdo con Hernández Otolora et al., (2016) la discapacidad representa una limitación, ya sea motriz, visual, auditiva o también cognitiva, también se considera que las personas con situaciones de salud repercuten en su funcionalidad y desempeño escolar. En el bachillerato virtual, están matriculados estudiantes con discapacidad motriz, es decir, con dificultades de movilidad:

*Me ha tocado ser asesora de un chico, pero él su situación es una discapacidad motriz y que es de una comunidad vulnerable, entonces no tiene las condiciones mínimas, diría yo, necesarias para poder tener un buen de buen desempeño* (ASE\_MA).

*(...) tenemos, por ejemplo, con discapacidad motriz la principal dificultad o la más frecuente es tal cual la motricidad de las extremidades inferiores, entonces no le afectan tanto más que el cansancio que pueden llegar a tener el estar en una postura* (INS\_MO).

Esta discapacidad motriz tiene repercusiones significativas en el ámbito escolar, especialmente en las dificultades que enfrentan estos estudiantes para realizar tareas que requieren escritura, incluso cuando utilizan una computadora:

*Porque hay chicos que con voz escriben, haz de cuenta, no tienen movilidad en sus manos, pero con voz pueden escribir, entonces hay muchas faltas de*

*ortografías, que a la vez, a lo mejor cuando ellos hablan su computadora no lo escribe correctamente y no lo pueden corregir ellos manualmente (INS\_LS).*

El acercamiento personal con los estudiantes con discapacidad motriz es fundamental para facilitar su integración plena en la comunidad de aprendizaje. Establecer una relación cercana y empática permite comprender mejor sus necesidades individuales, adaptando las estrategias pedagógicas de manera más efectiva:

*(...) tengo un caso muy, muy particular de un estudiante en tecnologías de la información que tiene parálisis cerebral, él está en una silla de ruedas, solamente puede manejar dos o 3 dedos, porque los demás los tienen como un poco por su misma discapacidad, no tiene mucha motricidad y una vez igual le compartí mi número y me llamó por teléfono, súper desesperado (ASE\_AL).*

Es fundamental comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes con discapacidad para poder brindarles el apoyo adecuado. Uno de los factores clave es el cansancio físico, que puede afectar su rendimiento y participación en las actividades académicas:

*(...) tenemos una chica que ni sentada ni parada, aguanta más de una hora, tiene que estar prácticamente acostada casi todo el día y se levanta cuando puede y pero sí le cuesta mucho trabajo por el tipo de condición que tiene (INS\_MO).*

### **Discapacidad psicosocial**

Consideramos la discapacidad psicosocial a los que afectan el comportamiento y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato virtual, ya que a menudo presentan desafíos emocionales y sociales que influyen en su participación y desempeño ya que no siempre se integran en las actividades de aprendizaje: *me dicen “no me gustan las videollamadas”, “no me gustan las sesiones de Zoom”, “no quiero prender mi cámara” (ASE\_MA)*

Encontramos estudiantes que enfrentan dificultades de integración debido a sus condiciones de aprendizaje diferenciadas, particularmente aquellos con autismo. Estas condiciones requieren estrategias educativas especializadas que fomenten su inclusión y

favorezcan su participación activa en el entorno de aprendizaje, adaptando las metodologías para satisfacer sus necesidades individuales y propiciar su desarrollo académico y social:

*Y he tenido algunos estudiantes neurodivergentes con Asperger, y que son muy introvertidos (ASE\_MF).*

*Tenemos ya un número en creciente de chicos con trastorno del espectro autista, que con ellos la principal dificultad es la comunicación y la comprensión lectora y la interacción, obviamente (INS\_MO).*

Precisamente estudiantes con autismo, presentan dificultades porque algunas actividades les causan estrés: (...) *caen en ataques de pánico por la cuestión del autismo, les genera demasiada ansiedad y no es que no quieran hacerlo, sino que es un limitante por el estrés y la ansiedad que les genera este tipo de actividades. (INS\_MO)*

En esta investigación encontramos otros trastornos que han dificultado el desempeño de los estudiantes, como son la ansiedad y depresión:

*Entonces sí hay muchos, muchos perfiles muy delicados en cuestión de salud, sobre todo en la parte de salud mental y pues es muy notorio que la generación que se tiene estos últimos ciclos, que es la que trabajó en pandemia, sí se ve que ha sido afectada en cuestión de aspectos de ansiedad o de depresión (ASE\_EO).*

*Hay una alumna que no vive aquí, es foránea y cuando viene a sus terapias a la ciudad, quiere que todo se lo explique rápido, y le digo no, si necesitas algo igual me puedes hablar temprano para poderte guiar o ayudarte, le dan ataques de ansiedad, quiere que se le hagan las cosas en el momento (INS\_LS).*

En el bachillerato virtual hemos tenido estudiantes que presentan trastornos alimenticios, lo cual impacta tanto en su bienestar físico como en su rendimiento académico. Estos trastornos, que incluyen conductas como la anorexia, bulimia o trastornos de la alimentación selectiva, pueden llevar a alteraciones en la concentración, bajos niveles de energía, y dificultades para mantener un ritmo adecuado de estudio: *También estudiantes con problemas alimenticios, pues con algunas problemáticas en ese sentido. (ASE\_EO)*, estos estudiantes presentan problemas de salud física y mental:

*(...) me han tocado un par de chicas con problemas alimenticios que no tienen ánimo, están deprimidas, no tienen fuerzas para estudiar y sus mamás sí se preocupan mucho, entonces, si la niña no se levanta de la cama porque está famélica, pues no se pone a estudiar (ASE\_MF).*

Por otro lado, una de las participantes de esta investigación menciona que, debido a las dificultades derivadas de trastornos mentales, algunos estudiantes optan por estudiar en modalidad virtual: *tienen problemas de ansiedad y esquizofrenia por eso es que estudian en virtual.* (INS\_LS)

### **Situaciones discapacitantes y temporales**

Consideramos a este tipo de condición como las limitaciones temporales en la capacidad de una persona para realizar actividades que normalmente realizaba de manera habitual. Estas limitaciones suelen ser transitorias y ocurren durante un período específico, como en el caso de la recuperación de una cirugía, donde la persona enfrenta restricciones en sus funciones físicas o cognitivas, pero con el tiempo puede recuperar su capacidad plena para desempeñar esas actividades.

*Tengo un estudiante que tiene un trasplante renal y acude a sesiones médicas, y de repente, está demasiado débil o está muy cansado, o no se puede exponer a cierto trabajo de campo en la calle, no lo puedo mandar a los tianguis culturales o no lo puedo mandar a estar entrevistando personas porque sus defensas están muy bajas, entonces está en una situación discapacitante (...) o sea cómo le pido que haga trabajo de campo a un chavo que no puede estar expuesto a gérmenes, que tiene que tener altos cuidados en la higiene y que tiene seis sesiones cada tercer día de hemodiálisis que duran de cuatro a seis horas, donde me dice no puedo estar con el teléfono y cuando termino, estoy muy cansado (ASE\_MA).*

También hay estudiantes con lesiones discapacitantes que afectan su capacidad para realizar actividades cotidianas, ya sea de forma temporal o permanente. Estas lesiones pueden involucrar daños en los huesos, músculos, ligamentos o nervios, y pueden surgir como consecuencia de accidentes, caídas o incluso condiciones médicas preexistentes: *(...) también hay discapacidades temporales, quienes se fracturan la mano, como me pasó con una chica*

que se fracturó la mano y tuve que hacerle ajustes razonables porque no podía teclear (ASE\_AM).

#### *4.2.1.3.2 Emergente: Padres sobreprotectores*

Consideramos que algunos estudiantes tienen padres que ejercen un control excesivo sobre el desarrollo de la autonomía e independencia de sus hijos. En particular, se ha observado que, en algunos casos, los padres, especialmente de estudiantes con discapacidad, tienden a realizar las actividades académicas por sus hijos. Este comportamiento, aunque motivado por el deseo de apoyo y protección, puede limitar la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades de autoorganización y resolución de problemas: hacen las actividades por sus hijos, sobre todo en condición de discapacidad:

*En varios semestres tuvimos un chiquillo que estudiaba en una Tablet, pero la dificultad no era tanto su discapacidad, pero la mamá le hacía las tareas, son chicos que en las videoconferencias generalmente no prenden su pantalla y porque no quieren que los veas, así que no me daba cuenta (ASE\_MF).*

*Uno de mis estudiantes no sé si tiene mamá, no se habla de ella, pero el papá sí está muy presente, pero demasiado inclusive creo que le hace las tareas al muchacho, he hablado con él y poco a poco ha ido entendiendo que lo tiene que soltar, que lo tiene que ir dejando aquí solito, le está costando mucho trabajo al papá, pero ahí va, ahí va (...) el chico tiene discapacidad, pero no se avienta a trabajar solo, se va a dar de topes en la licenciatura (ASE\_GT).*

#### *4.2.1.3.4 Extraedad*

La extraedad es uno de los indicadores más significativos que evidencian problemas relacionados con la exclusión de los estudiantes en los centros escolares (Cruz Flores y Matus Ortega, 2019). Este fenómeno refleja la discrepancia entre la edad cronológica del estudiante y el grado escolar que cursa, lo que puede derivar en barreras adicionales para su integración académica y social. La extraedad no solo puede afectar el rendimiento académico, sino también influir en la autoestima y en la participación de los estudiantes dentro del entorno educativo.

Dado que superan la edad que regularmente tienen los estudiantes en este nivel educativo, *porque tengo mamás e hijas, tengo mamás ya grandes señoras ya grandes, de 50 y tantos años entonces se les dificulta también a ellas.* (INS\_LS).

*(...) ahí también hay diferencia en cuanto a las actividades, en el bachillerato presencial, tenemos alumnos que tienen un historial de educación ininterrumpido y en el bachillerato virtual, pues podemos tener a alguien que está retomando sus estudios después de incluso 20 años o más de haber interrumpido su actividad escolar por múltiples necesidades* (ASE\_MR).

Esta sección se organiza en dos tipos de experiencias principales. La primera se refiere a los estudiantes que asumen el rol de cuidadores de otras personas, mientras que la segunda involucra a aquellos que combinan el estudio con el trabajo. No obstante, también se observan casos en los que, a pesar de las dificultades inherentes a la extraedad, los estudiantes han logrado superar estos desafíos gracias a su propia motivación y determinación. Estos casos destacan la capacidad de resiliencia de los estudiantes, quienes, a pesar de las circunstancias adversas, demuestran un firme compromiso con su educación y su desarrollo personal:

*Yo me he encontrado con gente muy comprometida, ves esas ganas del deseo de estudiar, es un sueño en el caso de los adultos porque en su momento no lo pudieron hacer, ahorita lo hacen.* (ASE\_MR)

### **Combinan estudio y trabajo**

Uno de los factores que contribuyen a la condición de extraedad en los estudiantes es la necesidad de equilibrar sus estudios con responsabilidades laborales. Muchos de ellos deben trabajar para apoyar económicamente a sus familias o para sostenerse a sí mismos, lo que limita el tiempo y la energía que pueden dedicar a su formación académica. Esta doble carga influye directamente en la regularidad de su trayectoria escolar:

*(...) tienen que trabajar, tienen que atender maridos, tienen que atender hijos, duran muchos años sin estudiar y ahora es estudio, pero no presencial, ahora es estudio, conocer las herramientas, conocer una computadora, cómo se enciende, cómo se trabaja, entonces es como un poquito más de esfuerzo que un chavo* (INS\_LS).

*Pues los estudiantes que comparten actividades educativas y laborales, su mayor dificultad es el factor tiempo en obvio, primero se dedican a sus actividades de trabajo y lo que les queda de tiempo es cuando empiezan las actividades escolares, entonces no entregan en tiempo y forma (ASE\_EO).*

*De los que vienen diario es un papá, porque no tiene internet en su casa, entonces él va al CRIT a estudiar y cuando tiene tiempos extras en el trabajo, pues ya no asiste, pero en lo que su hija está en terapias, él aprovecha para hacer sus tareas (INS\_LS).*

En algunas ocasiones, comparten esta información con sus profesores: *Entonces me platican los señores “oiga trabajo doble turno y no le he podido subir la tarea”, apoyar a estas personas, creo que también es inclusión (ASE\_MF).*

Los estudiantes que combinan el estudio con el trabajo enfrentan dificultades significativas debido a la gran cantidad de horas que deben dedicar a sus empleos, lo que les deja menos tiempo y energía para sus estudios: *los estudiantes que trabajan expresan muchas dificultades para administrar el tiempo real para dedicarlo a su bachillerato. (ASE\_MG).*

En otras circunstancias se vuelve una dificultad decidir entre dar prioridad al estudio o al trabajo: *Puedo decir que hay alumnos que están estudiando porque quieren promoverse en su trabajo, pero a veces les gana más el trabajo que la motivación de estudiar. (ASE\_MR)*

Otra característica, que generalmente tienen los estudiantes del bachillerato virtual, es que son personas que cuidan de otras personas, esta labor de cuidado, que frecuentemente recae sobre ellos de manera constante, influye en la organización de su tiempo y en su disponibilidad para cumplir con las exigencias académicas.: *las amas de casa además atienden hijos, familia, esposos, es muy rico tener estudiantes con esta infinidad de características, porque suma al aprendizaje cuando se realizan trabajos colaborativos, es muy interesante (ASE\_GT).*

*Y tengo otra mamá está por terminar ya su último semestre y su hijo también va a terapia al CRIT, entonces ella aprovecha los tiempos, que no tienen que estar junto con su hijo en la terapia que pasa él solo, ella aprovecha para hacer tareas (INS\_LS).*

#### 4.2.1.3.5 De identidad de género

Se presentó el caso de un estudiante que experimentó dificultades con sus profesores debido a cuestiones relacionadas con su identidad de género. Esta situación generó conflictos, ya que el estudiante enfrentó incomprensión y falta de apoyo por parte de algunos docentes, lo que afectó su bienestar y su integración en el entorno académico:

*Este estudiante tuvo una dificultad con una maestra quien, después me justificó que, por omisión, pero el alumno lo entendió como que no lo aceptaba porque nunca le llamó con el nombre que quería que se le llamara, se llegó a sentir ofendido, porque expresamente le solicitó que le dijera por el nombre de hombre que él había elegido (...). Y con lo anterior, su mamá incluso metió una queja formal en contra de la profesora, pues por descuido, se le olvidaba simplemente, y como siempre veía el nombre en plataforma, se le olvidaba que este chico había solicitado que le dijera de tal manera. O sea, no fue mal plan, sino un descuido (INS\_MO).*

En el contexto de la inclusión, todos los estudiantes tienen el derecho a ser integrados en la comunidad de aprendizaje, sin importar su sexo asignado al nacer. Se considera que las personas que no se ajustan a las normas tradicionales de género están en una situación vulnerable frente a la discriminación, lo que resalta la importancia de fomentar un entorno educativo inclusivo y respetuoso para todos (Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014).

#### 4.2.1.3.6 Matrimonio

Tenemos el caso de un estudiante que abandonó sus estudios debido a su matrimonio. Esta decisión se vio influenciada por las responsabilidades familiares y sociales que asumió al contraer matrimonio, lo que resultó en una dificultad para equilibrar su vida personal y académica. Esta situación refleja cómo las circunstancias personales, como el matrimonio, pueden afectar el desempeño y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, especialmente en modalidades que requieren alta autonomía y organización personal:

*Recientemente tengo el caso de un chico que ya tiró todo por la borda, porque resulta que se va a casar y entre el trabajo y la planificación del casorio y su cansancio, pues no le da para estudiar y estaba él primero cuando tenía como plan de*

*vida meterse a hacer su bachillerato, pues para complementar sus estudios, pero pues ya lo dejó de lado, ya quedó en segundo término (ASE\_MF).*

#### *4.2.1.3.7 Emergente: Interseccionalidad*

Cuando diversos factores se entrelazan, disminuye la posibilidad de inclusión y, en cambio, aumenta la probabilidad de que los estudiantes enfrenten situaciones de exclusión dentro del sistema educativo (UNESCO, 2019). En este contexto, identificamos experiencias que reflejan lo que se conoce como interseccionalidad en la educación, donde se intersectan múltiples dimensiones de la identidad y las circunstancias de los estudiantes, lo que puede intensificar las barreras para su inclusión plena:

*Sus dificultades al escribir y sus dificultades tecnológicas, no tenía computadora, el Internet que se iba a cada rato, aunado a su discapacidad motriz, este tipo de problemas se presentaron durante toda su trayectoria en el bachillerato (ASE\_AL).*

*(...) aparte de la de la discapacidad física, él tiene, también muchos otros elementos en contra, la falta de equipo de cómputo tenía que trabajar, o sea tuvo que trabajar porque su mamá se enfermó, muchas, muchas cosas que estaban en contra y fue un reto para mí ser su profesora. (ASE\_AM).*

*No tiene Internet, no tiene un equipo de cómputo, está en una situación no sé si de extrema pobreza o pobreza, pero sí es de una comunidad con violencia ya que le han robado sus aparatos ortopédicos, o sea, una situación que es difícil para tener las condiciones mínimas necesarias para poder estudiar, al menos con tranquilidad. O sea, no es solo su discapacidad, no tiene una buena atención médica, no tiene un acompañamiento terapéutico, no tiene equipo, no tiene conectividad, no tiene una persona que lo apoye, no tiene un escritorio y no me he atrevido a preguntarles incluso sus necesidades básicas las tienen satisfechas (ASE\_MA).*

#### 4.2.2 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones al docente

Hasta aquí se ha dado un panorama sobre las situaciones que viven los estudiantes, sus dificultades principales; para dar voz a los estudiantes, les preguntamos sobre las recomendaciones que tienen para que sus profesores puedan apoyarles a tener un mejor desempeño, para lo cual dividimos las respuestas en recomendaciones para la entrega de actividades, de diseño instruccional y mejora de la práctica docente.

Sobre las actividades de aprendizaje, las recomendaciones que hacen los estudiantes es brindar prórroga en la entrega de estas: *Creo que su forma de trabajo es muy buena, pero desde mi opinión tienen que dar un tiempo extra para la entrega de actividades.*

Sobre el diseño instruccional, los estudiantes manifestaron sus sugerencias:

*Que se pidan actividades recreativas o que podamos emplear en nuestro día a día*

*Que se mejoren las instrucciones ya que no son cien por ciento claras, por lo menos me ha pasado varias veces. Por lo que agradecería mucho el que puedan explicar mejor las instrucciones para evitar confusiones innecesarias.*

*Colocar más ejemplos en cuanto a cómo realizar una actividad.*

Respecto a la mejora de la práctica docente, los estudiantes solicitan que los profesores respondan con mayor rapidez a los comentarios y dudas:

*Que las dudas las pudieran contestar en menos tiempo para poder avanzar en nuestra actividad y enviarla a tiempo.*

*Yo sé que tienen trabajo pero que respondieran un poco más rápido.*

Referente a la práctica docente, también solicitan que brinden una explicación de las actividades: *Que en los h5p expliquen desde cuando ya es posible hacerlos.*

Además, surgió una sugerencia respecto a la modalidad de aprendizaje: *Que hubiera clases presenciales.*

En resumen, los estudiantes expresaron varias recomendaciones para mejorar su experiencia en el bachillerato virtual, abordando aspectos relacionados con la entrega de

actividades, el diseño instruccional y la práctica docente. En cuanto a las actividades, sugieren otorgar prórrogas para la entrega de tareas y proporcionar más ejemplos claros. En relación con el diseño instruccional, proponen la inclusión de actividades recreativas y prácticas, así como mejorar las instrucciones para evitar confusiones. Además, los estudiantes piden una mayor rapidez en la respuesta a dudas y comentarios por parte de los profesores para facilitar el avance en sus actividades. Finalmente, se hizo una sugerencia sobre la posibilidad de incluir clases presenciales, buscando una experiencia más directa y comprensible. Estas recomendaciones reflejan el deseo de los estudiantes por recibir un apoyo más claro, oportuno y flexible en su proceso de aprendizaje.

### **4.2.3 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones entre estudiantes**

En el cuestionario a estudiantes, les preguntamos sobre las sugerencias que harían a otros estudiantes que está por ingresar al bachillerato virtual; estos respondieron lo siguiente:

Respecto a la organización personal:

*Organizar sus tiempos para la realización de sus actividades.*

*Que no por qué sea escuela en línea hay que dedicarle poco tiempo o importancia, al contrario, darle la misma importancia que si fuera presencial y no rendirse*

*Que realice las tareas en lugar muy iluminado y apague las notificaciones de las redes sociales solo deje activado las de los grupos del bachillerato y que le pregunté siempre sus dudas a los asesores para poder aprender y hacer las actividades.*

*Que busque un lugar lo más cómodo posible ya que ayuda mucho a mantenerse enfocado y relajado.*

*Que elijan un horario para la realización de los trabajos, organicen sus tareas por fecha de entrega, y que si hay gente dispuesta a ayudar si se nos atora algo.*

*No procrastines las tareas, que se enfoque en una tarea a la vez.*

*Que planee bien el tiempo que le dedicará al bachillerato para que no se atrase.*

Sobre la actitud del estudiante:

*Que no tenga miedo de que lo más importante es dar el primer paso y al ingresar ya lo hizo.*

*Que tome muy enserio su decisión, que no se desmotive por nada y que le eche muchas ganas.*

*Que vaya practicando y fortaleciendo su autogestión y disciplina*

*Que busque siempre fuentes confiables, lea los artículos completos y que siempre haga y entregue las actividades por lo menos dos días antes de la fecha límite de la actividad (Eso ayuda mucho por si es necesario corregir).*

*Sobre el acompañamiento: Que tengan alguien con quién apoyarse, porque estudiar de forma virtual de limita muchísimo al momento de socializar y considero que es importante estar con alguien con la que tengas la confianza suficiente para hablar de tus problemas, ideas, planes a futuro y entre otras cosas más.*

En recapitulación, las recomendaciones de los estudiantes en el bachillerato virtual son fundamentales no solo para su éxito académico, sino también para su desarrollo integral. Estas sugerencias contribuyen a crear un entorno de aprendizaje inclusivo, que no solo responde a las necesidades académicas, sino que también apoya el crecimiento personal de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos tanto dentro como fuera del aula.

## 4.3 Condiciones institucionales

Objetivo
Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva en el bachillerato virtual.

### Impulsores institucionales

En cuanto a las condiciones institucionales, hemos dividido las categorías en dos bloques: el primero se centra en los impulsores institucionales, y el segundo aborda las barreras institucionales para la inclusión. En lo que respecta a los impulsores, nos referimos a todos los factores que la Universidad promueve para favorecer la inclusión. Estos incluyen, en primer lugar, la conceptualización de la educación inclusiva, luego la infraestructura diseñada para facilitar la inclusión, y, finalmente, los diversos apoyos que la institución ofrece tanto a estudiantes como a profesores.

#### 4.3.1. Nociones de educación inclusiva

De acuerdo con Blanco Guijarro (2006) la concepción del profesor sobre la educación inclusiva repercute en su práctica docente. Por lo tanto, la concepción del docente sobre la inclusión no solo moldea su forma de enseñar, sino que también afecta las relaciones que establece con sus estudiantes, generando un ambiente de respeto, equidad y comprensión.

##### 4.3.1.1. Dimensión social

La noción de educación inclusiva desde la dimensión social reconoce al estudiante como un miembro activo de un contexto más amplio, que abarca no solo el entorno escolar, sino también su comunidad, su familia y la sociedad en general (Ainscow, 2017; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019). Este enfoque subraya que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, pueden estar expuestos a situaciones de exclusión o discriminación, ya sea por razones de género, etnia, discapacidad, orientación sexual o cualquier otra condición personal o social (Esparza Manríquez, 2019; Qvortrup y Qvortrup, 2018; Juárez González, 2020; Ayquipa Salazar, 2021; Rivera Rojas, 2021). En este

sentido, la inclusión no solo implica la presencia física del estudiante en el aula, sino también su participación plena y activa en los procesos educativos, promoviendo un ambiente que valore la diversidad y elimine las barreras que puedan generar discriminación o marginación. A continuación, se muestran las nociones sobre la educación inclusiva desde la dimensión social:

*(...) simplemente es no pasar desapercibidos, o sea, darse cuenta de que ahí están y que ellos son los que van a pedirle ayuda al asesor si la necesitan, entonces, en ese sentido, pues sí estaría la inclusión (ASE\_EO).*

*En la educación inclusiva es que cualquier tipo de estudiante debe de ser capaz de recibir la misma calidad educativa que el resto de sus compañeros (ASE\_MF).*

*Enseñar a los demás estudiantes sobre las discapacidades y los problemas. Yo tengo un chico que se iba a inscribir conmigo, pero en la escuela donde él estaba lo aceptaron y lo ayudaron para que siguiera estudiando, era un chico normal y eso es lo que no entienden los demás, que cualquiera puede caer en una situación que dicen “ay, mira como camina, ay, mira cómo habla, ay, está tontito”, o sea, ponen adjetivos despreciativos (INS\_LS).*

#### **4.3.1.2. Dimensión política**

La noción de la educación inclusiva desde la dimensión política, plantea a la educación como un derecho humano fundamental (Simón et al., 2016; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019; ACNUDH, 2001; Ainscow, 2020), para esto son esenciales las condiciones institucionales y garantías gubernamentales (Chiriguaya Zambrano, 2017; Qvortrupa y Qvortrupb, 2018; Román Carrasco, 2013; Forgiony-Santos, 2019; AuCoin y Porter; 2020; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013; Alcántara Santuario y Navarrete Cazales, 2014; Hernández Ayala y Tobón, 2016; Opertti, 2019). A continuación, se señalan los conceptos relacionados con la dimensión política, sobre todo relacionados con el derecho a la educación de calidad:

*(...) tiene que ver con el derecho que todos tenemos a recibir educación, o sea, sin importar su orientación sexual, sin importar su edad, sin importar a lo mejor*

*esto es a alguna de mis capacidades, o su grupo social o si pertenece a una comunidad en particular, entonces es un derecho y también promover el respeto, el que ellos en que todo mundo tiene derecho y merecen respeto de tener y de participar en ambientes de aprendizaje (ASE\_AM).*

*(...) los estudiantes merecen asesores bien capacitados, retroalimentaciones bien claras. Entonces yo cuando comparto esto les digo eso, es un es un compromiso, es un trabajo y tenemos que darle al estudiante lo que se merece, una asesoría de calidad. (ASE\_AL)*

Un concepto más se relaciona con la política institucional: *Y que podemos, no solo desde bachillerato, sino como institución, me refiero a la universidad, no UDGVirtual, es una política de UdeG, que estemos abiertos y dispuestos a generar acciones a favor de la inclusión. (INS\_MO)*

#### **4.3.2. Dimensión pedagógica: Apoyos**

La dimensión pedagógica es la más mencionada por parte de los participantes, ya que aborda aspectos clave como la adaptabilidad (Carrillo Sierra et al., 2018; Muñoz y Porter, 2020), la integración de los estudiantes en el aula (Muñoz y Porter, 2020), la importancia de contar con docentes capacitados en educación inclusiva (Porter y Baker-Korotkov, 2020), y el compromiso con la planificación y diseño de actividades que favorezcan la inclusión (AuCoin et al., 2020). Esta dimensión resalta la necesidad de un enfoque pedagógico flexible, orientado a asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones, puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

*Yo creo que tendría que ver con una formación o un enfoque pensado en la diversidad, en los estilos este de aprender de muchos estudiantes o en los estilos de vida que puedan tener muchos estudiantes. No nada más pensando en la discapacidad, sino en otras formas de vida pensando, en otro tipo de grupos, en un momento dado, también requiere una atención y una calidad en la educación (ASE\_EO).*

En esta sección se muestran los apoyos pedagógicos que promueven la educación inclusiva como una condición institucional.

#### **4.3.2.1 Emergente: Rediseño**

El bachillerato virtual cuenta con una plataforma educativa con un prediseño didáctico, sin embargo, parte de las tareas del profesorado es participar y proponer rediseño de los cursos con el fin de seguir mejorando el aprovechamiento de los estudiantes, estos se realizan en equipo con los demás profesores que imparten el curso:

*Inclusive tres profesores estuvimos trabajando el rediseño de este curso y cada uno con su expertise fue aportando lo necesario y bueno, creo que hicimos un buen curso sobre el trabajo y la experiencia de los 3 (ASE\_EO).*

Para lo cual, los profesores requieren del apoyo institucional:

*(...) que nos escuchen cuando manejamos un rediseño que realmente se apliquen cuando vemos que una instrucción no está clara y manejamos los formatos y demás, ellos le dan el seguimiento, en el área correspondiente de rediseño, justamente pues para que se apliquen estos cambios (ASE\_AL).*

#### **4.3.2.3 Capacitación docente**

La capacitación docente que ofrece el Sistema de Universidad Virtual es un componente clave en la formación continua del profesorado. Este programa tiene como objetivo dotar a los docentes de herramientas y conocimientos actualizados sobre metodologías, tecnologías y enfoques pedagógicos, especialmente en el ámbito de la educación inclusiva. La formación se ofrece en modalidad virtual, lo que permite que los profesores puedan acceder a los cursos desde cualquier lugar y en los horarios que mejor se adapten a su disponibilidad. Además, las sesiones se programan en distintas fechas a lo largo del semestre, lo que asegura flexibilidad y facilita la participación de todos los docentes, sin importar su carga horaria: *A través del área de formación integral existen muchísimas propuestas para capacitación de la comunidad universitaria, en temas de inclusión, hay un diplomado específico de esto (INS\_MO).*

Los profesores mencionaron diversos temas en los que les gustaría recibir capacitación, reconociendo que esto es crucial para mejorar su práctica docente y, de esta manera, brindar un apoyo más efectivo a sus estudiantes.

*Pues ahorita que está muy en boga el tema de la inteligencia artificial está muy en boga toda la cuestión de tecnologías accesibles, o sea que son un tema que viven, se actualizan y van cambiando muy rápido (ASE\_MA).*

*Pues yo busco cursos que tenga que ver precisamente con el tema de inclusión. Que es uno de los proyectos que yo tengo, de la tutoría inclusiva (ASE\_EO).*

*El docente, desde sus necesidades, puede identificar aquellos cursos que le van a abonar a su práctica (ASE\_EO).*

La capacitación docente representa una valiosa oportunidad para que los profesores se actualicen y fortalezcan su práctica educativa. Sin embargo, esta oportunidad se ve limitada por diversas circunstancias, siendo la principal la falta de tiempo disponible para que los docentes puedan participar en estas actividades formativas:

*Es muy poco el personal de bachillerato que se capacita, muchos de ellos, pues tal vez tal vez su capacitación está en sus otras preparatorias, pero del bachillerato sí tenemos muy poco del total de profesores, muy poca gente que se capacita (ASE\_EO).*

*Porque en cuestión de capacitarnos como docentes, también noto mucho cansancio, tiene que ver con muchísimos factores, es bien comprensible, en este cansancio, hablamos de desgano, como cuando hacemos algo ya rutinario. No hay mucha disposición del docente a capacitarse porque no hay tiempo, los profesores están consumidos del tiempo y tienen poca posibilidad (INS\_MO).*

Otra limitación es que tiene la capacitación está relacionada con las condiciones tecnológicas:

*Yo tomé un curso de que tenías que hacer H5P pero no tenemos las cuentas para hacerlos, entonces te prestaban una de muestra y luego no eran tuyos, entonces no los podía sacar, entonces fíjate que eso sí, licencias de herramientas o plataformas para hacer actividades interactivas, creo que de eso deberíamos tener la licencia (ASE\_MF)*

La capacitación docente se ofrece por parte de la institución a todos los profesores: *Casi nadie es profesor de tiempo completo en el SUV, pero la formación docente no está limitada a eso, desde siempre nos consideran a todos* (ASE\_MF).

Los profesores reconocen la importancia de estar capacitados no solo como una necesidad profesional, sino también como un compromiso de actualización personal:

*Yo creo que sí es importante una capacitación, es necesaria, fundamental y en mi caso me gusta mucho cuando nos dan cursos sobre actualización disciplinar. Este me gusta conocer qué es lo nuevo que va surgiendo en nuestra área de conocimiento. Me gusta también lo de actualización pedagógica a este conocer nuevas formas, nuevas estrategias, nuevos modelos, nuevos enfoques de enseñanza aprendizaje* (ASE\_AM).

#### **4.3.2.4 Trabajo en academias**

En el bachillerato virtual, los profesores trabajan de manera colaborativa dentro de la academia, tomando decisiones en conjunto y proponiendo ajustes y actualizaciones en los cursos para mejorar la experiencia educativa. Se reúnen de manera virtual al menos tres veces por semestre, lo que les permite intercambiar ideas, revisar el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas. Además, realizan diversas actividades colaborativas que buscan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales se detallan a continuación:

*Entonces cada materia de las mías pertenece a una academia diferente, yo pertenezco en bachillerato a dos, el trabajo colegiado siempre es muy importante* (ASE\_AL).

*Pues se toman acuerdos en relación con si los cursos requieren de rediseño o no y se comparten avances que van llevando los profesores con los estudiantes a partir de las necesidades. Creo que son las tareas más importantes y se comparten avisos que tenga que ver con nuestra trayectoria formativa o con nuestras actividades cotidianas.* (ASE\_EO)

El trabajo en academias representa una valiosa oportunidad para los profesores, ya que se respeta y valora la manera en que cada grupo académico aborda sus prácticas y

metodologías, permitiendo un enfoque flexible que se adapta a las características y necesidades particulares de cada disciplina:

*Como tal es un espacio de formación, pero la dinámica de trabajo la definen los propios docentes que forman parte de la academia; por ejemplo, hay academias que continuamente están buscando mejoras en el diseño y entonces entre ellos mismos se comparten herramientas, se comparten recursos, se comparten metodologías, etcétera., (...) entonces depende mucho de la dinámica de trabajo de la propia academia y de los propios intereses de los docentes, porque por naturaleza, es el espacio de los docentes y ellos van definiendo sus objetivos, sus metas, su manera (INS\_MO).*

En estas reuniones de academia, se comparten valiosas experiencias y estrategias docentes que no solo enriquecen la práctica educativa de cada profesor, sino que también fomentan un ambiente de colaboración y aprendizaje mutuo. Este intercambio de enfoques y soluciones permite que los docentes se apoyen entre sí, mejorando su capacidad para enfrentar los desafíos del aula y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

*En las reuniones de academia, platicamos sobre las necesidades que identificamos en cada una de las materias, vemos si es necesario hacer modificaciones y en caso de que sí sea necesaria, ya nos ponemos de acuerdo los miembros de la Academia para trabajar en esas adecuaciones. También comentamos sobre nuestras prácticas, vemos qué es lo que hace cada uno de los profesores que nos comparten su experiencia, sus resultados y a partir de ahí, socializamos estrategias que han sido efectivas para cada uno (ASE\_AM).*

*Todos comparten las experiencias que han tenido, incluso algunos casos muy específicos que se han presentado y creo que eso funciona bastante bien (ASE\_MA).*

Este intercambio de estrategias también incluye recomendaciones por parte de profesores más expertos en diferentes áreas, incluyendo en educación inclusiva:

*Por ejemplo, una asesora tiene su cargo algunos tutorados de Asperger, porque ese es su línea de investigación, entonces ella a todos los asesores les*

*recomienda cómo trabajar efectivamente con estos chicos; qué hacer que no hacer, que sí pueden hacer, que no pueden hacer, que nos recomienda (INS\_MO).*

#### **4.3.2.6 Comunicación coordinación-profesor**

La persona encargada de la coordinación académica del bachillerato virtual asume funciones clave como la administración del currículo y la gestión de la plantilla docente, entre otras responsabilidades. Los profesores destacaron la importancia de mantener una comunicación fluida y efectiva con la coordinación, ya que esto permite optimizar el apoyo a los estudiantes y maximizar los beneficios de su experiencia educativa:

*El apoyo del coordinador de carrera, que también es otro elemento que nos impulsa, pues a trabajar y a cumplir como se debe (ASE\_EO).*

*La comunicación que llevamos entre la coordinación con los profesores de las materias es básica y yo me siento muy apoyada en cualquier problema que se me atore con algún estudiante, la comunicación siempre es muy buena y eso me ha dado muy buenos resultados con mis estudiantes (ASE\_AL).*

La coordinación académica es responsable, en diversas ocasiones, de compartir información relevante sobre los estudiantes con los profesores, lo que facilita un seguimiento más personalizado y una mejor atención a las necesidades de los alumnos:

*Fue a través de un diálogo que tuve con la coordinadora cuando ella me platicó de la discapacidad que tenía mi estudiante y me dijo qué características tenía y cómo es que había trabajado con otros profesores, otros semestres. Entonces, a partir de eso, se fui definiendo la estrategia que iba a seguir con él (ASE\_AM).*

#### **4.3.2.7 Interacción sincrónica**

Como parte de las estrategias para fomentar la inclusión de los estudiantes en el aula virtual, se programan videollamadas al menos tres veces a lo largo del curso. Estas videollamadas tienen como objetivo facilitar un acercamiento entre los participantes, promoviendo la interacción y el apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje:

*Bueno, como asesora, desde el inicio de curso, me preocupa mucho conocer a mis estudiantes porque si no los conozco es difícil darles acompañamiento, entonces*

*trato de conocerlos a través de la sesión de inicio que hacemos en la plataforma en el Zoom a veces en videollamada (ASE\_MA).*

*Y tenemos una sesión de apertura, una videoconferencia con todas las asesoras que impartimos la misma unidad de aprendizaje donde nos presentamos con los chicos y les explicamos un poquito la forma de operar de la clase. (ASE\_MF).*

A pesar de los esfuerzos por hacer que las videollamadas sean más dinámicas, no se ha logrado el objetivo deseado, quedando estas principalmente como un medio de interacción, información o explicación de las actividades de aprendizaje, sin alcanzar una mayor profundización en la participación activa de los estudiantes:

*Por parte de coordinación se nos ha sugerido hacer algunas dinámicas precisamente para que esas videoconferencias no sean tan pasivas, sin embargo, los muchachos dicen que tienen poco tiempo, que ya se tienen que salir (ASE\_GT).*

#### **4.3.2.8 Emergente: Preferencia por la presencialidad (Postpandemia)**

Las reuniones de academia eran presenciales antes de la pandemia, se consideraba un momento de conexión entre los compañeros profesores, se trabajaban las sesiones y como evidencia se redactaba un acta de academia que se compartía con la coordinación académica:

*Ahora con la facilidad de la virtualidad, la academia se ha vuelto virtual y es más complicado trabajar, aunque somos virtuales, como que ya lo hacemos al final del día, cuando estamos cansados, cuando ya queremos ver a los hijos y todo y no hay esa dedicación de tiempo, como podría ser antes, entonces es como un requisito más por completar, en virtual, no me quejo, pero nada que ver (ASE\_MF).*

*En otras instituciones donde doy clases presenciales, estamos muy unidos los profesores, porque nos vemos a diario y creo que en UDGVirtual, los profesores estamos muy separados, debería de haber un poquito más de actividades para integrarnos (ASE\_MG).*

También existe una inquietud de parte de los estudiantes por la presencialidad, sobre todo de estudiantes con discapacidad: *hay chicos que sí necesitan estar físicamente frente a su*

*profesor o, por lo menos, así como tú y yo estamos en videollamada y que les fueran explicando como en una pantallita o en un pizarroncito, lo que tienen que hacer (INS\_LS).*

Aunque la virtualidad ha facilitado la organización de las reuniones, de acuerdo con los comentarios de los participantes, ha afectado la calidad de la interacción, ya que estas se realizan en momentos en los que los docentes ya están agotados, lo que reduce la dedicación y el compromiso que se tenía en el formato presencial. Además, se destaca la preocupación por la falta de integración entre los profesores, lo que afecta la cohesión del equipo docente.

#### **4.3.2.9 Emergente: Buena comunicación entre pares**

Así como impacta la comunicación entre el profesor y la coordinación académica, es importante la comunicación entre profesores; estos manifestaron tener buena comunicación con sus pares académicos, lo cual ayuda a la integración entre los mismos:

*Bueno, tenemos comunicación primero con los compañeros que formamos parte de la misma materia y la misma asignatura y estamos integrados en otra academia, hablamos con otros profesores de otras materias, nos integramos con ciertos perfiles y pues en esas se identifican las necesidades, se platican las problemáticas que tengamos en relación con los estudiantes (ASE\_EO).*

Los profesores comparten información sobre sus estudiantes, sobre todo si consideran que sea necesario dar un seguimiento más cercano: *oye, está repitiendo, copiando, Fulanito ya está subiendo todos los trabajos del semestre pasado, o sea, sí somos muy poquitos profesores, pero sí hay una comunicación entre pares (ASE\_MF)*

#### **4.3.3 Infraestructura**

En las instituciones educativas, contar con una infraestructura adecuada es fundamental, ya que abarca tanto los recursos físicos como los materiales didácticos y tecnológicos necesarios para facilitar el aprendizaje (Rivera Rojas, 2021; Muñoz y Porter, 2020). La infraestructura juega un papel crucial en la implementación de la educación inclusiva, ya que influye directamente en la accesibilidad y equidad para todos los estudiantes.

En esta sección se presentan los resultados relacionados con este aspecto clave para fomentar un entorno educativo inclusivo.

En cuanto a infraestructura, se mencionó en distintas ocasiones al programa Casa Universitaria: *Las casas universitarias son una especie de centros comunitarios que reúnen características tecnológicas y no sé qué otros tipos de apoyo les da para que las personas de las rancherías o de zonas con poca conectividad bajen a la casa a estudiar.* (ASE\_MF)

Específicamente para esta investigación, visitamos la Casa Universitaria ubicada en el CRIT Teletón. El propósito de esta Casa es brindar servicio de laboratorio de cómputo a los estudiantes del Sistema de Universidad Virtual, no se permite el uso de este laboratorio para otros fines, la promotora educativa quien está a cargo del laboratorio, ha hecho la propuesta de permitir que los usuarios y familiares del CRIT usen el laboratorio para hacer búsquedas o hacer actividades personales, pero no está permitido.

Respecto a los usuarios de esta Casa, en la actualidad son 26 los estudiantes del Sistema de Universidad Virtual que asisten a esta Casa Universitaria en CRIT, de estos, 9 son estudiantes del bachillerato a distancia.

Como parte importante de la infraestructura, también se mencionó el servicio de biblioteca, como un espacio que ayuda a estudiantes al acceso de materiales educativos: *Y la biblioteca, se adecuó para sobre todo para debilidad visual* (INS\_MO).

*Inclusive tenemos la biblioteca virtual que está a la par de la biblioteca en físico de la biblioteca presencial y son lugares que ayudan, justamente ayer fui a la biblioteca, por eso me estoy acordando, son espacios que nos ayudan* (ASE\_GT).

#### **4.3.3.1 Emergente: Módulo virtual de tutorías**

Una constante entre las experiencias de los profesores es la mención del Módulo Virtual de Tutorías, como un espacio virtual donde profesores, tutores y coordinación académica, suben incidencias de las dificultades de sus estudiantes: *Yo levanto incidencias en un módulo virtual de tutorías dentro de la plataforma institucional* (ASE\_GT)

*Es un espacio que se encuentra dentro de la página de inicio, digamos, para hacer una analogía, que uno entra a la Universidad, entra al área de la prepa y hay*

*varias oficinas, entonces están los cubículos de la coordinación, los cubículos del área de tecnologías y así, entonces uno de ellos es el módulo virtual de tutorías (ASE\_GT).*

De acuerdo con la coordinación académica, en el módulo virtual de tutorías se muestra toda la información esencial del estudiante: *Toda la información está en el módulo virtual de tutorías, en el expediente del alumno y cada inicio de ciclo les pido a todos los asesores que revisen a su grupo, a los tutores que revisen las situaciones de sus alumnos y tutorados, todo lo vamos registrando en el módulo virtual de tutorías (INS\_MO)*

El Módulo Virtual de Tutorías comparte información sensible del estudiante: *Y también porque son cuestiones de delicadas hasta que le preguntas a tu tutorado, lo pones en el módulo tutorial (ASE\_MF)*

Solamente una de las participantes mencionó su desagrado para usar el módulo: *Te puedo decir que no le tengo mucha fe al Módulo Virtual de Tutorías, de hecho, me hago muchas bolas porque de repente tú abres una incidencia y alguien más abre otra y luego la misma Coordinación de Tutoría abre otras incidencias o hay veces que el alumno ya se comunicó contigo y bueno, ahí se vuelve toda una novela (ASE\_MG)*

#### **4.3.4 Emergente: Convenios interinstitucionales**

En el caso del bachillerato virtual, son los profesores quienes han derivado a apoyos institucionales a los estudiantes con diferentes condiciones personales. Como no se cuenta con un apoyo psicopedagógico por parte del Sistema de Universidad Virtual, casos de estudiantes con problemas psicológicos como depresión, han sido derivados a otras instancias:

*Para no dejar al estudiante con las heridas abiertas, procuro por lo menos orientarles en dónde buscar ayuda y por lo regular les doy un listado de instituciones, comenzando por la Universidad de Guadalajara, que apoya este tipo de situaciones emocionales que ellos van necesitando (ASE\_EO).*

También una profesora apoyó a un estudiante con discapacidad a adquirir un equipo de cómputo, ya que le había sido robado de su hogar:

*Yo le pude gestionar un equipo de cómputo en la unidad de inclusión, pero después que estén le gestionaron también en coordinación una silla de ruedas, pero hay otras cosas que no le puedes resolver (ASE\_MA).*

En Casa Universitaria CRIT, la encargada habló sobre el proceso realizado para lograr precisamente este convenio institucional que ha apoyado a muchas personas con discapacidad y a sus familiares a tener acceso a la educación:

*(...) la primera promotora que estuvo allí fue directamente una empleada del CRIT, la Universidad de Guadalajara se acercó para hacer un convenio con ellos, en el cual se pidió la participación del CRIT para poner un aula y la Universidad ponía los equipos de cómputo y después la Universidad ya puso al personal para atenderlos, porque el CRIT dijo que no podía poner todo, entonces no se puede pagar a una chica y después también poner el área. Y el Internet empezaba a ser por parte del Gobierno, pero después el Internet lo quitó Gobierno y ya lo proporcionó también el CRIT (INS\_LS).*

#### **4.3.4.1 Emergente: Ajustes en proceso de admisión**

Por su parte, la institución también ha realizado ajustes, como en el proceso de admisión. La Universidad de Guadalajara cuenta con la posibilidad de realizar ajustes en el proceso de admisión para estudiantes con alguna dificultad visual, sin embargo, a partir de la entrevista realizada a la responsable de la coordinación académica, encontramos que los ajustes en el proceso de admisión del sistema de universidad virtual no se consideran necesarios por la naturaleza de la misma virtualidad:

*(...) en el caso de UDG virtual no es necesario porque, si el alumno requiriere algunas adecuaciones sería darles más tiempo en el examen, o ponerles traductor de lenguas de señas, cuestiones de ese tipo, pero a qué me refiero que no es necesario, porque el estudiante está desde su casa y si requiere algo se lo pide a su evaluador, o lo expone a la coordinación de evaluación y siempre se generan estrategias de apoyo (INS\_MO).*

## **Barreras institucionales**

Las barreras institucionales para la educación inclusiva son aquellos obstáculos que dificultan el acceso de los estudiantes a la educación y que también afectan la participación y el desempeño de los docentes en su labor pedagógica. Según los investigadores Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), las principales barreras en las instituciones educativas están vinculadas a ideologías discriminatorias. Además, existen barreras relacionadas con la falta de información, que limitan el acceso libre y equitativo a la educación. Estas ideologías se perpetúan mediante la vigencia de modelos tradicionales de enseñanza, que no consideran la diversidad de los estudiantes.

En el contexto de esta investigación, se identificaron varias barreras, como la desinformación institucional y la falta de apoyo psicopedagógico, que dificultan el acompañamiento adecuado de los estudiantes. También se observó que existen barreras en la infraestructura virtual, especialmente en cuanto al diseño didáctico y la funcionalidad de la plataforma institucional. Asimismo, las condiciones de acceso para los estudiantes y las circunstancias de los docentes en cuanto a formación y recursos disponibles no siempre favorecen la implementación de una educación inclusiva.

### **4.3.5 Desinformación institucional**

Consideramos que la desinformación es una barrera institucional significativa para la educación inclusiva. Algunos profesores han mencionado su desconocimiento sobre ciertas actividades que la institución ofrece, a pesar de que estas actividades realmente existen. Este vacío de información dificulta la implementación efectiva de prácticas inclusivas, ya que los docentes no pueden aprovechar los recursos y apoyos disponibles si no están al tanto de ellos:

*En el SUV no hay evaluaciones diagnósticas, hay actividades preliminares, pero evaluaciones diagnósticas para saber cómo vienen nuestros estudiantes, no hay, entonces sí es muy diferente el SUV a la prepa presencial (ASE\_MF).*

De acuerdo con información en el Módulo Virtual de Tutorías se muestran las evaluaciones diagnósticas de los estudiantes; sus evaluaciones de ingreso por área de conocimiento e información complementaria. Misma situación sucede con estudiantes con

discapacidad, mencionan los participantes que desconocen cuándo tienen este tipo de población entre sus estudiantes:

*Sobre todo, hubo un tiempo en que teníamos, creo, que un convenio con Teletón. Entonces sí, teníamos varios alumnos Teletón, pero no sabíamos entonces de repente el morro mandaba puras porquerías de tarea y yo lo regañaba, y tiempo después dicen es que este morro nomás escribe con la lengua o algo así, entonces no seas tan dura y pienso pues me hubieran dicho antes (ASE\_MF).*

Los profesores desconocen también si los estudiantes tienen espacios de interacción, se asume que los tienen:

*No sé cómo logran hacer ese contacto porque yo nunca he leído en los espacios de interacción de los cursos que asesoro, yo sí conozco que la coordinación abre un grupo de WhatsApp con todos los estudiantes y yo infiero que es por ahí que van obteniendo datos (ASE\_GT).*

Esta desinformación, considerada así por parte de los profesores, implica en un desconocimiento del perfil del alumnado, no saben cuándo tienen un estudiante con discapacidad o alguna otra condición para el aprendizaje: *porque no sabes cuántas personas son ciegas totalmente y que no puedan leer las indicaciones o tener a alguien que se las lea. (INS\_LS)*

En este sentido, la persona responsable de la coordinación del bachillerato virtual mencionó que la información de los estudiantes se encuentra en plataforma: *Entonces si el asesor no revisa seguramente no estará enterado, que sí ha sucedido, pero prácticamente la información sí está disponible para asesores y tutores (INS\_MO).*

#### **4.3.6 Falta de apoyo psicopedagógico**

Una de las participantes, mencionó como una barrera institucional la falta de un departamento de apoyo psicopedagógico que sí existe en los bachilleratos presenciales y tienen entre sus funciones brindar apoyo a los estudiantes en su trayectoria escolar.

*Se supone que hay, pero yo nunca he sabido cómo, no he sabido a dónde canalizarlos, en las prepas presenciales hay una orientadora educativa y vas con ella y*

*es una psicóloga, pero ya ella te dice, platican con ella y contigo y todo, pero si no, luego se deriva a instituciones públicas, en el SUV no lo he sabido hacer (ASE\_MF).*

#### **4.3.7 Prediseño didáctico**

El bachillerato virtual se compone de cursos con un prediseño didáctico que se encuentran en una plataforma académica. Sin embargo, según la opinión de varios participantes en esta investigación, la plataforma y el diseño actual presentan características que constituyen barreras para la educación inclusiva. A pesar de esto, los participantes coinciden en que el prediseño didáctico puede ser una ventaja para los profesores, ya que les proporciona una estructura clara y organizada, facilitando la planificación y ejecución de las actividades. Sin embargo, estas ventajas se ven limitadas cuando la plataforma no se adapta completamente a las necesidades diversas de los estudiantes:

*Tenemos actividades planeadas que son seguidas por todos los profes, o sea, aquí nada de que personalizas tu curso, todos tenemos el mismo curso y hay un monitoreo como un método de control para los profesores, si lo vemos de manera positiva, es un estándar de calidad para la educación que impartimos (ASE\_MF).*

*Creo que en ese entorno me gusta primero que los cursos están diseñados ya completos, con instrucciones, con recursos, que ya está dado todo para nada más ya desarrollar las actividades, ya sea como nuestra función, que es pensar, retroalimentar, corregirles a los alumnos. (ASE\_AM)*

Sin embargo, contar con un prediseño didáctico no garantiza que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los cursos, ya que la estructura rígida de los mismos puede no contemplar las diversas necesidades de los estudiantes, limitando su capacidad para participar de manera plena y efectiva en el aprendizaje:

*(...) entonces creo que en estos cursos preestablecidos que tenemos en el SUV que sean inclusivos es un poco complicado y tendría que irse al rediseño para hacerlos más inclusivos. (ASE\_MF)*

Aunque el sistema de la Universidad Virtual permite ajustes pedagógicos, siempre que se cuente con la autorización del Departamento de Diseño Educativo y la coordinación

académica, no todos los profesores implementan estos cambios. Además, los contenidos presentados en algunos cursos se encuentran desactualizados, lo que dificulta que los estudiantes reciban una formación alineada con las demandas actuales:

*Me ha tocado el caso de dos estudiantes que tenían aptitudes sobresalientes, entonces sí me decían, estos recursos están muy viejos, son obsoletos, esa ley ya desde cuándo no se ve (ASE\_MA).*

#### **4.3.8 Plataforma no accesible**

Otro aspecto que representa una barrera para la educación inclusiva es la plataforma tecnológica del Sistema de Universidad Virtual, la cual se percibe como poco interactiva, poco amigable y difícil de acceder. Esto dificulta la participación plena de los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas de apoyo, limitando su capacidad para interactuar eficazmente con los recursos educativos disponibles:

*Creo que a las plataformas les hace falta mucha vida, les hace falta, aunque sí están puestos los contenidos, materiales, o sea, se cuida el ambiente de alguna manera. Creo que como las nuevas generaciones son más jóvenes, pues necesitan una plataforma mucho más interactiva, menos cosas que leer y más cosas que ver, que escuchar, o sea, que pueda adaptarse inclusive a muchos estilos de aprendizaje (ASE\_EO).*

*Para la docencia, no sé a lo mejor buscar una plataforma que sea más amigable, que más atractiva para los alumnos que en otro momento se había comentado, por ejemplo, en el caso de los foros, solo es mensaje de texto, entonces que hubiera también más herramientas para que a los estudiantes les resultara más atractivo. Entonces quizá también eso pudiera hacer la institución, para apoyar (ASE\_AM).*

A pesar de las solicitudes realizadas por los profesores para incluir tecnologías en la plataforma que favorezcan la educación inclusiva, hasta el momento no se han implementado. Esta falta de actualización tecnológica limita el potencial de la plataforma para atender las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con alguna condición de vulnerabilidad o requerimientos específicos de apoyo:

*En la parte de la propia área de soporte técnico, les he dicho, por ejemplo, que el curso no tiene diversidad de recursos, le falta algo más, todo es texto y aparte que revisen que los recursos que están en texto no tengan candados. (ASE\_MA)*

*En una ocasión solicité abrir un foro para que los estudiantes participen con voz, pero no se pudo. Hasta hace poco me dieron una respuesta que ya me sonó más lógica, es que la versión de Moodle que manejan en otros programas no es la misma que maneja el sistema de universidad virtual, por eso en otros espacios sí se puede. Les pregunté si las actividades las puedo retroalimentar con voz, ¿por qué no puedo hacer un foro con voz? No he tenido una respuesta y estoy segura de que se puede, pero yo no soy tecnóloga, no es mi área, aunque tenga algunas nociones (ASE\_MA).*

En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, el sistema de universidad virtual no ha sido percibido como atractivo ni accesible. A pesar de las herramientas tecnológicas disponibles, la plataforma presenta desafíos significativos para aquellos que dependen de tecnologías de asistencia, como lectores de pantalla:

*Porque tenía un chico que estaba haciendo la secundaria virtual y quería inscribirse en la prepa, pero dijo, no creo que pueda hacer la prepa, porque no tengo la forma de escribir y todo es escrito. ¿Entonces cómo voy a hacer bachillerato si no puedo escribir? (INS\_LS).*

Precisamente, el uso excesivo de recursos basados únicamente en texto escrito resulta ser poco accesible y atractivo para los estudiantes en la actualidad. Este enfoque tradicional limita la participación activa y la comprensión de los estudiantes, especialmente aquellos con diferentes estilos de aprendizaje o necesidades específicas, como los estudiantes con discapacidad visual o dificultades de lectura:

*Ahí generalmente la plataforma es muy textual y hoy en día los estudiantes están exigiendo que sean más multimedia, actividades interactivas y mucho más fáciles de desarrollar, y es algo que creo que sí está empezando a afectar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, porque ellos ya están desarrollando con diferentes aplicaciones, ellos quieren ese tipo de interacción y la plataforma pues se está quedando atrás en ese aspecto (ASE\_MG).*

Para promover la educación inclusiva en una plataforma educativa, implica diseñar y desarrollar un entorno virtual de aprendizaje accesible, flexible, para que todos los estudiantes puedan participar activamente y tener éxito en su proceso de aprendizaje. Esto se hace a través de la Coordinación de diseño educativo:

*En el área de diseño educativo están procurando que los materiales que ahora se ofrezcan, tengan también cierto tipo de características que puedan ser revisadas, sin dificultad, ya sea que le pongan, por ejemplo, textos a los vídeos o que no sean PDF, que puedan ser susceptibles del lector de herramientas, para los alumnos que también tienen dificultad de ver los PDF (INS\_MO).*

Sin embargo, en voz de algunos profesores, las herramientas aún son insuficientes sobre todo para la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad: *Pues siento que deberían de buscar las formas o las herramientas para poder ayudar a los chicos que tengan problemas motrices. (INS\_LS)*

#### **4.3.9 Costo elevado de colegiatura**

El bachillerato virtual resulta costoso en cuanto a la colegiatura, según información del calendario actual calendario 2024-A, la matrícula del bachillerato presencial de la Universidad de Guadalajara es de \$63 y el trámite de aspirante es de \$918 (Escolar UDG, 2024); por otra parte, el trámite de aspirante del bachillerato virtual es de \$7,665.00, mientras que el semestre cuesta en promedio \$6,662:

*Es que el SUV es muy caro, aunque ellos no invierten en libros porque todos los recursos se les dan, la diferencia entre un semestre presencial que con ayuda de padres de familia, puede rondar máximo 1000 pesos, en el SUV, depende de las materias que meta, les anda costando 3000 o 3500 pesos el semestre, entonces sí es mucha la diferenciara (ASE\_MF).*

El costo de la colegiatura juega un papel crucial en la educación inclusiva, ya que es fundamental garantizar que todos los estudiantes, sin importar su situación económica, tengan acceso a una educación de calidad. La eliminación de barreras económicas permite que estudiantes de diversos contextos sociales puedan participar en el proceso educativo, promoviendo la equidad y la inclusión. Al reducir los costos u ofrecer apoyos financieros, las

instituciones contribuyen a que la educación sea verdaderamente accesible para todos, favoreciendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral de cada estudiante.

#### **4.3.10 Condiciones docentes**

Una condición recurrentemente mencionada por los profesores que participaron en esta investigación es la ausencia de profesores de tiempo completo, ya que todos son de asignatura y cuentan con una carga horaria reducida. Esta situación limita su capacidad para dedicar el tiempo necesario a las actividades docentes en el bachillerato virtual:

*El bachillerato del SUV tiene muchísimos profesores de asignatura que tienen menos de quince horas y que han estado luchando durante mucho tiempo por aumentar, yo tengo más de diez años, renuncié a unas horas por cuestiones de la prepa presencial, pero en todos esos años no llegue ni a quince horas semanales. Entonces, si tú tienes un trabajo de tiempo completo y complementas con estas clases, por mucho que se oiga mal, no puedes dedicarles a tus estudiantes el tiempo como cuando eres un maestro de tiempo completo y la solvencia económica te lo permite (ASE\_MF).*

*En mi caso el bachillerato virtual es mi segundo trabajo, yo tengo un trabajo de oficina. (ASE\_AL)*

Esta situación representa una sensación de inseguridad sobre la estabilidad laboral de los profesores, ya que la falta de un contrato de tiempo completo implica una mayor incertidumbre respecto a su permanencia en la institución:

*A lo mejor más seguridad a los profesores, mejorar la carga horaria, porque estamos trabajando en diferentes escuelas, no sé a lo mejor así mejoraría el desempeño de los profesores, pues se enfocarían únicamente en esa escuela y a lo mejor su desempeño fuera también mucho mejor. (ASE\_AM).*

*Entonces creo que eso faltaría por parte de la de la institución, de mirar un poquito las necesidades del de los docentes. (ASE\_EO)*

Esta situación también impacta en el nivel de interés de los profesores por participar en programas de capacitación. Al carecer de estabilidad laboral y contar con contratos de

asignatura, muchos docentes no consideran prioritario invertir tiempo y esfuerzo en su formación:

*Los profesores de asignatura no tenemos alguna compensación o algún reconocimiento adicional en capacitarnos (ASE\_MA)*

*Yo pienso que la falta de interés, a lo mejor si quieren capacitarse, eso por una parte y otra por el tiempo, muchos de ellos pues se conforman, porque como nada más tienen una materia, muy pocas horas, entonces no trabajan todas las actividades que se les pide (ASE\_EO).*

Aunado a esto, los salarios son bajos y pocos invierten en capacitación: *Mi primer diplomado que tomé sobre educación inclusiva me costó alrededor de veinte mil pesos, y si comparo cuánto invertí y cuánto gano, le tuve que invertir como casi 3 meses de salario, pero bueno, eso es por un interés, como te decía, profesional y personal que yo tengo (ASE\_MA).*

#### **4.3.10.1 Profesores no capacitados**

En las entrevistas realizadas a los profesores, estos reconocieron la falta de capacitación en diversos temas, entre los cuales destacó la educación inclusiva. A pesar de ser conscientes de la importancia de esta área, señalaron que no cuentan con la formación necesaria para implementar estrategias inclusivas efectivas en sus prácticas pedagógicas:

*El problema es que la institución puede ser física o virtual, los profesores no somos profesores inclusivos, yo no sé cómo darles clases a chicos divergentes y no me siento preparada y tampoco sé cómo apoyar a chicos con capacidades diferentes, tanto físicas como psicomotrices (ASE\_MF).*

*No sabía cómo dirigirme a él, cómo decirle “realiza la actividad”, me costaba decirle oye entonces estás atrasado si quedamos, por ejemplo, de fecha de entrega este el viernes y pasaba el viernes, y no me entregaba (ASE\_AM).*

*(...) tenemos alumnos con autismo y los profesores no estamos capacitados para trabajar con alumnos con estas características, o sea, no sabemos exactamente*

*cómo trabajar con ellos, creo que sí falta más apoyo en ese sentido, en la capacitación y en la educación (ASE\_AM).*

Además, los profesores mencionan que necesitan el apoyo del área de diseño educativo para realizar ajustes que integren la educación inclusiva en los cursos del bachillerato virtual. Reconocen que contar con orientación y recursos adecuados les permitiría adaptar los contenidos y las metodologías de manera más efectiva:

*Yo preferiría tener un buen compañero de tecnologías o un buen compañero del área de diseño educativo, que él sepa de tecnologías accesibles, que él sí sepa de aplicaciones tecnológicas para enfrentar barreras para el aprendizaje y la participación, que sepa de gamificación, que sepa de ajustes razonables. Porque lo que me he topado hasta el día de hoy es que no lo saben (ASE\_MA)*

#### **4.3.10.2 Falta de habilidades tecnológicas**

Los participantes, compartieron la falta de habilidades tecnológicas tanto de los profesores como de los propios estudiantes; en cuanto a la falta de habilidad de los estudiantes, señalaron que no utilizan todos los recursos de la plataforma tecnológica: *no tienen las habilidades tecnológicas para tomar un curso en línea, no saben participar en un foro, no saben mandar un archivo a un buzón, no saben cómo usar el módulo (ASE\_MF)*. Así también se hizo manifiesto la falta de habilidad tecnológica de los profesores:

*(...) tenemos profes que nos la pasamos enchufados todo el día porque somos cien por ciento virtuales, pero hay profes que únicamente asesoran un curso y la mayor carga horaria la tienen en presencial y pudieran ser compañeros que de pronto no tienen toda la habilidad para navegar en plataforma (ASE\_GT).*

#### **4.3.10.3 Profesores no responden**

La respuesta que tienen que dar los profesores a sus estudiantes es de 24 horas para dudas y de 72 horas como máximo para retroalimentar sus actividades enviadas a plataforma; sin embargo, encontramos datos que los estudiantes requieren de una respuesta más rápida, esto aparece en casos de estudiantes con discapacidad:

*Pues los que tienen discapacidad si necesitan tener alguien más presencial, por ejemplo, a veces se tardan en contestar los profesores y ellos empiezan a desesperar, entran en crisis (INS\_LS).*

Este requerimiento de una respuesta rápida por parte de los profesores también es común entre los estudiantes de primer semestre. Estos estudiantes, en particular, a menudo enfrentan un período de adaptación a la modalidad virtual y la estructura del curso, por lo que la prontitud en las respuestas se vuelve crucial para su comprensión de las actividades y su integración al entorno académico:

*Y los de primer semestre también no les parece, digamos, como apropiados que cuando ellos tienen dudas y no le responden, no les queda muy claro cómo hacer una actividad y la hacen como pueden (ASE\_MA).*

*Los estudiantes dicen que a veces no les responden en tiempo y las actividades van de la mano una de otra, una de otra. Y sí, se les da dificultad que a veces no les responden o no les califican en tiempo y forma, sabemos que los asesores tienen de 12 a 24 horas para contestar (INS\_LS).*

En los casos mencionados anteriormente, se señala que los profesores disponen de un plazo de 24 horas para responder, aunque esto no está especificado en el reglamento. Sin embargo, se destaca que los retrasos en las retroalimentaciones tienen un impacto negativo en la motivación de los estudiantes, ya que la falta de respuesta oportuna dificulta su avance y genera incertidumbre respecto a su desempeño académico.

## 5. Discusión e interpretación de resultados

Esta investigación, comenzó con el planteamiento de recuperar las experiencias de las prácticas docentes del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara, en voz de las personas que conforman esta comunidad académica; sobre todo de la labor que hacen los profesores con estudiantes que tienen una situación vulnerable. El foco de la investigación estuvo centrado en todo momento en las prácticas docentes, entendidas como las estrategias, metodologías y acciones pedagógicas que los profesores implementan para atender las necesidades de sus estudiantes. Consideramos las prácticas docentes esenciales para la formación integral del ser humano (Bernal y Arteaga, 2016), así como la forma más efectiva para que la educación inclusiva sea exitosa en el aula (Muñoz y Porter, 2020).

Este enfoque permitió explorar de manera detallada cómo los docentes adaptan su enseñanza en un entorno completamente digital, considerando las particularidades del contexto virtual y los retos que implica la educación a distancia, como la comunicación asincrónica, la mediación tecnológica tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes. En un contexto de educación inclusiva, todos los estudiantes tienen el derecho y la oportunidad de aprender en el aula, para lo cual es necesario que los profesores participen en el diseño de actividades que aseguren la participación de todos (Simón et al., 2019). Reconocemos en este estudio, que el profesor es el punto de partida para la educación inclusiva (Ainscow, 2017).

El objetivo general de la investigación es caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica, que son los actores institucionales, el profesorado y alumnado, a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las prácticas docentes inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.
2. Describir las prácticas docentes inclusivas significativas en percepción de los estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.

3. Describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan las prácticas docentes de educación inclusiva del bachillerato virtual.

En este capítulo presentamos los resultados sobre las prácticas docentes desde la perspectiva de los diferentes actores. En el primer apartado, analizamos el primer objetivo de la investigación, enfocándonos en las prácticas docentes inclusivas implementadas por los profesores del bachillerato virtual, así como en el perfil del docente inclusivo. En el segundo apartado, abordamos el perfil del estudiante del bachillerato virtual, destacando las situaciones de vulnerabilidad derivadas tanto del contexto como, en ocasiones, de las políticas institucionales. Finalmente, en el tercer apartado, examinamos las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan las prácticas docentes en la educación inclusiva.

Se exponen los resultados considerando la revisión de la literatura, desde la perspectiva teórica de la pedagogía diferenciada y el diseño universal para el aprendizaje; así como el trabajo de campo que resulta de una metodología cualitativa y la recolección de datos a partir del método de estudio de caso, donde se realizaron entrevistas al profesorado, a la coordinación académica y una promotora educativa quien tiene a su cargo una de las casas universitarias que brindan servicio de orientación y de laboratorio de cómputo a estudiantes que lo requieran.

Como se explicó en el tercer capítulo dedicado a la metodología, se realizaron entrevistas al profesorado, pero el acceso directo a los estudiantes estuvo limitado por las disposiciones de la misma universidad. Por esta razón, se aplicó un cuestionario en línea que permitió recuperar algunas experiencias desde la perspectiva estudiantil. Para complementar esta información, se realizaron entrevistas a dos estudiantes que compartieron en mayor profundidad su experiencia en el bachillerato virtual.

En total, participaron 35 personas en esta investigación cualitativa. Siguiendo la perspectiva de Taylor y Bogdan (1987), se considera que todas las personas involucradas en el proceso educativo aportan valor significativo al estudio, dado que sus experiencias y puntos de vista enriquecen la comprensión de la práctica docente inclusiva en este contexto.

Con el propósito de identificar el perfil del docente inclusivo, integramos las prácticas realizadas en un entorno inclusivo dentro de las categorías de análisis. Asimismo, para

reconocer el perfil del estudiantado, recuperamos las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan los alumnos del bachillerato virtual. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, vinculándolos con los objetivos de la investigación.

## **5.1 Prácticas de los docentes en el Bachillerato virtual**

El primer objetivo planteado en esta investigación fue *analizar las experiencias de educación inclusiva de los docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual*, para esto identificamos la noción de educación inclusiva que tienen el profesorado, desde tres dimensiones que son la social, pedagógica y política; también recuperamos el perfil del docente inclusivo a partir de las características más representativas mencionadas por los participantes; finalmente se presentan las prácticas docentes de educación inclusiva, tanto de diagnóstico, en las actividades de aprendizaje y de evaluación.

### **5.1.1 Nociones de educación inclusiva**

De acuerdo con Ainscow y Miles (2008), no existe una única perspectiva sobre la educación inclusiva, ya que su definición y alcance varían según el contexto y la interpretación de los actores educativos. En este sentido, la manera en que el profesorado concibe la educación inclusiva influye de manera directa en su práctica docente (Simón et al., 2016; Ainscow, 2017), pues sus creencias y comprensiones del concepto condicionan las estrategias pedagógicas que implementan, así como su disposición para atender la diversidad en el aula.

Con el fin de rescatar la concepción de la educación inclusiva desde la revisión de la literatura, proponemos una clasificación en tres dimensiones, la primera es la dimensión social que aborda el contexto y la necesidad de eliminar la exclusión, reconociendo la importancia del acceso a la educación de calidad; por otra parte, la segunda dimensión es la política, que reconoce los esfuerzos legislativos que garantizan el derecho universal a una educación de calidad, reconocemos a la educación inclusiva como la búsqueda de la equidad y la justicia social.

La tercera dimensión que es la pedagógica, se relaciona con las adaptaciones al currículo para tener un entorno de aprendizaje donde se aprende desde la diferencia. Esto

desde la cosmovisión teórica de la pedagogía diferenciada (Perrenoud, 1998; Meirieu, 1997, 2002), que atiende una problemática de fondo ¿cómo aprenden los estudiantes?, así también ¿cómo le dan sentido a su aprendizaje? y ¿cómo se establece la relación del profesor con sus estudiantes?

Se observa que los profesores del bachillerato virtual tienden a concebir la educación inclusiva como una oportunidad para garantizar el acceso a la educación para todos, con un énfasis particular en su dimensión social. Consideran al estudiante como el centro del proceso educativo, especialmente a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad (Ainscow, 2017; Bernal y Arteaga, 2016; Esparza Manríquez, 2019). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva es vista como una herramienta transformadora que promueve la equidad y la justicia, en concordancia con lo planteado por Rivera Rojas (2021), quien la define como un proyecto de transformación, y con Ainscow (2017), quien destaca que su objetivo principal es eliminar la exclusión y mantener la apertura en la labor docente.

Asimismo, los docentes del bachillerato virtual reconocen la importancia de mantener una actitud abierta y flexible, dispuesta a realizar los ajustes necesarios en los procesos educativos para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Esta disposición se vincula directamente con la dimensión pedagógica propuesta en este estudio y coincide con lo señalado por Casanova (2020) al abordar la importancia de la disposición de los profesores para asumir un papel activo en la identificación y eliminación de barreras educativas que impidan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica reconocer y brindar apoyos diferenciados, implementar metodologías flexibles y resignificar la diversidad como un valor dentro del aula.

Lo anterior se alinea con lo expuesto por Carrillo Sierra et al. (2018), así como por Muñoz y Porter (2020), quienes sostienen que la clave para una educación inclusiva reside en la adaptación del currículo y en la diversificación de las estrategias de enseñanza. Estos autores destacan que la inclusión educativa no puede lograrse únicamente mediante la integración física del alumnado en los entornos escolares, sino que requiere una transformación profunda en la manera en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la educación inclusiva es comprendida desde una perspectiva amplia y multifacética que involucra dimensiones sociales, políticas y pedagógicas. Los docentes del bachillerato virtual, al reconocer su papel en la transformación educativa, adoptan una visión centrada en la equidad, el acceso y la adaptación del currículo, lo cual evidencia una práctica comprometida con la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje.

### **5.1.2 El perfil del docente inclusivo**

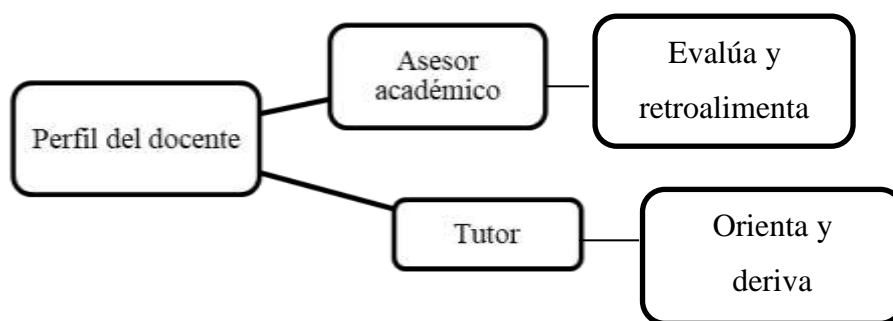
Por otra parte, recuperamos las experiencias de los participantes para reconocer el *perfil del docente* en el bachillerato virtual en este contexto de educación inclusiva, ya que tal como lo señalan Muñoz y Porter (2020), el profesor es la pieza fundamental para garantizar la educación inclusiva y así mismo AuCoin et al. (2020) afirman que los profesores son el principal apoyo en un contexto inclusivo, subrayan la importancia fundamental del docente en la transformación de los sistemas educativos hacia entornos más equitativos y accesibles para todos los estudiantes. Por su parte Ainscow (2017) refiere a los docentes como agentes activos en la promoción de la participación de todos los estudiantes.

Partiendo de estas premisas, en el trabajo de campo identificamos dos perfiles específicos que caracterizan el rol del docente en el bachillerato virtual. El primero es el de asesor académico, cuya función principal consiste en dar seguimiento al avance del estudiante dentro de la plataforma virtual. Este perfil implica brindar retroalimentación oportuna y formativa en todas las actividades, así como ofrecer la posibilidad de realizar correcciones cuando sea necesario, promoviendo así un aprendizaje más reflexivo. Cada asesor académico tiene a su cargo grupos de entre 25 y 30 estudiantes, lo que exige habilidades de gestión del tiempo y atención personalizada en entornos digitales. Tal como lo señala Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se reconoce la retroalimentación como un elemento clave para favorecer la educación inclusiva, ya que esta tarea del asesor académico ayuda a garantizar que todos los estudiantes puedan progresar en su proceso formativo (CAST, 2008, 2011).

El segundo perfil corresponde al de tutor académico, cuya función trasciende el acompañamiento técnico y se enfoca en brindar un seguimiento personalizado e integral a lo largo de la trayectoria escolar del estudiante. Este docente asume un rol mediador entre el alumnado y las diversas instancias institucionales, canalizando necesidades académicas,

emocionales y administrativas. Desde el enfoque de la educación inclusiva, esta figura resulta clave, ya que favorece la participación activa, la permanencia escolar y la atención a la diversidad, principios fundamentales para garantizar una educación equitativa (Ainscow, 2017; Echeita, 2018; Echeita y Duk Homad, 2008). Asimismo, el tutor académico se convierte en un facilitador de procesos que promueven el sentido de pertenencia, la escucha activa y la respuesta oportuna a las barreras que puedan limitar el aprendizaje o la participación de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015). Su labor requiere habilidades de acompañamiento socioemocional, trabajo colaborativo y conocimiento de recursos institucionales, aspectos que, según Muñoz y Porter (2020), son esenciales para una práctica docente verdaderamente inclusiva. Se resume el perfil en el siguiente gráfico (Gráfico 3. Perfil del docente).

Gráfico 3. Perfil del docente



Fuente: Elaboración propia

En relación con el primer perfil docente: **el asesor académico**, identificamos como categoría emergente en esta investigación la asesoría presencial, una práctica que, si bien no está formalmente contemplada entre sus funciones, ha sido implementada por algunos profesores como una respuesta pedagógica ante las necesidades específicas de su estudiantado. Este acompañamiento se ha manifestado, en particular, con estudiantes con discapacidad. Un caso destacado fue el de “Chava”, un estudiante con discapacidad motriz que enfrentó múltiples barreras, como la falta de equipo de cómputo, problemas de conectividad y el robo de sus aparatos ortopédicos. Ante esta situación, dos docentes relataron haberlo visitado en su domicilio para brindarle asesoría directa, realizar ajustes en sus actividades y garantizarle el acceso a la educación.

Este tipo de intervenciones pone de manifiesto el compromiso y la sensibilidad del profesorado, quienes, al reconocer las barreras que limitan la participación de sus estudiantes, implementan medidas que responden a los principios de la educación inclusiva. Como afirman Muñoz y Porter (2020), la adaptabilidad del docente y su disposición para transformar sus prácticas son esenciales para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas y significativas. En esta misma línea, Ainscow (2017) destaca que la labor del profesorado inclusivo requiere no solo flexibilidad pedagógica, sino también una postura ética que promueva la eliminación de la exclusión y el fortalecimiento de la participación.

Asimismo, Echeita (2008) subraya que el compromiso docente con la inclusión se refleja en su capacidad para detectar y eliminar barreras, aun cuando estas no estén previstas institucionalmente, lo que refuerza la idea de que la educación inclusiva se lleva a cabo desde la labor del profesor. Lo anterior también pone de manifiesto lo que afirman Iglesias Rodríguez y Martín González (2020), sobre la importancia de dar atención más cercana a los estudiantes con bajo rendimiento lo que define como población vulnerable.

Por otra parte, surgió una categoría emergente relacionada con las asesorías dirigidas a los padres de familia de estudiantes con discapacidad. Una de las docentes participantes señaló que ha mantenido comunicación constante con los padres de sus alumnos, con el propósito de orientarlos sobre cómo brindar un mejor acompañamiento a sus hijos, quienes además son menores de edad. Estas asesorías tienen como objetivo fortalecer el entorno familiar como un pilar clave en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

En este sentido, Barbosa-Chacón y Barbosa (2017) subrayan la relevancia de la participación activa de las familias en el proceso educativo, destacando que dicha colaboración es fundamental para garantizar la inclusión de los estudiantes en entornos de educación virtual. Del mismo modo, Chiriguaya Zambrano (2017) enfatiza que el involucramiento familiar constituye un elemento esencial en la educación inclusiva, ya que favorece el desarrollo integral del estudiante y contribuye a la construcción de una comunidad educativa más equitativa que contribuye a eliminar las barreras de exclusión.

Otro perfil específico del docente es su rol como tutor. En esta función, se espera que, además de ofrecer asesoría académica, los docentes brinden un acompañamiento cercano a los estudiantes que se les asignen. De acuerdo con Morales Vázquez et al., (2015) los tutores contribuyen directamente a la permanencia de los estudiantes y con se contribuye a los índices de aprobación de la universidad, sobre todo de estudiantes que forman parte de comunidades rurales o que se encuentran en alguna situación vulnerable. En este aspecto, Legorreta (2025) señala que la tutoría se posiciona como una estrategia fundamental para promover la educación inclusiva, al ofrecer un acompañamiento genuino que favorece el desarrollo de la autonomía del alumnado, permitiéndole tomar conciencia de sus derechos sin temor a ser juzgado por su condición.

Aunque no existe un número específico de tutorados asignados a cada profesor, su labor implica estar atentos a los retrasos en la entrega de actividades, fomentar un vínculo más estrecho y de confianza con los estudiantes, y proporcionar orientación para ayudarles a resolver problemas que puedan afectar su trayectoria escolar. El respaldo proporcionado por los tutores para fomentar la inclusión se puede alcanzar a través de una intervención (Legorreta, 2025)

El rol del tutor académico implica guiar a los estudiantes en la planificación de su itinerario académico, teniendo en cuenta que, según las directrices de coordinación, se recomienda cursar un número determinado de materias por semestre. No obstante, en ciertas ocasiones, los estudiantes requieren ajustar esta carga académica en función de sus circunstancias personales. En este contexto, los tutores desempeñan un papel fundamental al redirigir a los estudiantes hacia diversos apoyos institucionales. Un ejemplo relevante es el caso de una profesora que asistió a un estudiante con discapacidad motriz para conseguir un equipo de cómputo adecuado. De manera similar, otros tutores han proporcionado información sobre programas de becas y condonaciones, facilitando el acceso a recursos que permiten la continuidad de los estudios de sus tutorados.

Este enfoque resalta lo señalado por Domínguez y Rojas (2021), quienes destacan que la tutoría es esencial para garantizar procesos de calidad en las funciones fundamentales de la universidad, ya que responde a la necesidad de equidad e igualdad de oportunidades, ajustándose a las demandas formativas individuales de los estudiantes. Además, este tipo de

intervención se alinea con los principios de educación inclusiva, como lo afirman Ainscow (2017) y Muñoz y Porter (2020), quienes argumentan que la tutoría debe ser entendida como un proceso flexible y adaptativo, que favorezca la eliminación de barreras para el aprendizaje y promueva la plena participación de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos personales, sociales o académicos.

Una parte fundamental del acompañamiento que el docente brinda a los estudiantes que requieren mentoría se lleva a cabo mediante el uso de herramientas digitales, siendo WhatsApp una de las más utilizadas. Este medio ha demostrado ser accesible y eficaz para establecer una comunicación más cercana, directa y constante, tal como lo señalaron varios de los docentes participantes. Su uso se ha vuelto especialmente valioso para aquellos estudiantes que enfrentan mayores desafíos, ya sean de carácter académico, personal o relacionados con alguna discapacidad, ya que permite ofrecer una atención más personalizada, generar vínculos de confianza y responder con mayor inmediatez a sus necesidades.

Desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso de medios digitales como WhatsApp contribuye a individualizar los procesos de enseñanza y flexibilizar el aprendizaje, aspectos clave para promover una educación verdaderamente inclusiva (Rose y Wasson, 2008; Alba Pastor, 2017, 2018). Esta estrategia se alinea con los principios del DUA, al diversificar los canales de comunicación y ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso, permitiendo así que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan participar activamente en su proceso formativo.

La flexibilidad que los docentes demuestran en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un elemento central en su sensibilización hacia la diversidad del estudiantado. Esta flexibilidad se manifiesta en la capacidad de adaptar estrategias pedagógicas, ajustar tiempos y seleccionar recursos conforme a las características, necesidades y contextos individuales de los estudiantes. Dicha apertura no solo refleja un compromiso ético con la equidad, sino que también representa un principio fundamental de la educación inclusiva (Ainscow, 2017; Booth y Ainscow, 2015).

Esta sensibilización, tanto en el plano individual como en el colectivo de la comunidad docente, se convierte en un pilar esencial para construir entornos educativos verdaderamente inclusivos. Se trata de una actitud que implica empatía, reflexión continua y disposición para transformar la práctica docente con base en las realidades del estudiantado (Casanova, 2020; Muñoz y Porter, 2020).

En este sentido, se identificó una fuerte disposición por parte del profesorado del bachillerato virtual para involucrarse activamente en el acompañamiento de sus estudiantes. Esta implicación se traduce en la implementación de diversas estrategias didácticas que buscan atender la heterogeneidad del grupo y garantizar la participación de todos. Las prácticas más significativas identificadas en esta investigación, que favorecen la educación inclusiva, se presentan a continuación (véase Tabla 15. Prácticas docentes y acciones).

Tabla 15. Prácticas docentes iniciales

Prácticas docentes iniciales	Acciones
<b>Valorar al estudiante</b>	En la educación inclusiva, cada estudiante es reconocido como una persona con características y necesidades específicas. Valorar al estudiante implica respetar su identidad y experiencias, lo cual fomenta un entorno de aprendizaje donde se sienten aceptados y valorados por lo que son. Parte esencial de la dinámica del bachillerato virtual, son los esfuerzos que se han realizado para tener un diseño educativo inclusivo, que favorezca la flexibilidad; así también se han realizado esfuerzos de una enseñanza personalizada, tomando en cuenta las necesidades del estudiante.
<b>Reconocer el esfuerzo que hacen los estudiantes</b>	En entornos inclusivos, donde algunos estudiantes pueden enfrentar desafíos adicionales, como discapacidades o contextos de vulnerabilidad, este reconocimiento resulta fundamental para potenciar su autoestima y fomentar su compromiso con el aprendizaje.
<b>Disposición al acompañamiento académico</b>	El profesor del bachillerato virtual tiene una función de acompañamiento para que el estudiante realice las actividades de aprendizaje. Se aspira a una enseñanza personalizada.

Fuente: Elaboración propia

Esparza Manríquez (2019) destaca la importancia de que los docentes desarrollen una mirada empática y sensible hacia la diversidad educativa, reconociéndola no solo como una condición presente en el aula, sino valorándola como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los propios profesores reconocen

limitaciones importantes en este proceso, aludiendo a la falta de herramientas y formación específica para atender de manera adecuada las diversas dificultades que presentan sus estudiantes.

En este escenario, se vuelve esencial que el profesorado no solo adapte sus estrategias pedagógicas, sino que también reconozca y valore el esfuerzo individual de cada alumno, especialmente de aquellos que, pese a enfrentar barreras personales, sociales o académicas, se mantienen firmes en su trayecto educativo. Tal como señalan Arellano Vaca et al. (2009), desde la perspectiva de la pedagogía diferenciada, el aprendizaje resulta más significativo cuando el docente demuestra compromiso y capacidad para identificar y responder a las necesidades particulares de su estudiantado, promoviendo así una educación más inclusiva y equitativa.

En este sentido, acompañamiento en el ámbito educativo no se limita exclusivamente a la relación entre docentes y estudiantes; también se manifiesta en las interacciones entre los propios estudiantes. En varios casos reportados, son los alumnos quienes asumen un papel activo en el apoyo mutuo, orientándose entre sí y formando redes de colaboración entre pares. Este tipo de dinámicas refleja el valor del aprendizaje cooperativo como un componente esencial de la educación inclusiva, ya que promueve la participación activa, el sentido de pertenencia y la construcción de comunidades de aprendizaje solidarias (Marchesi y Martín, 2020).

Sin embargo, las percepciones sobre este aspecto no son homogéneas. Mientras algunos docentes participantes reconocen que la interacción entre estudiantes es limitada en contextos virtuales, otros, particularmente desde el testimonio de los propios alumnos, destacan experiencias concretas de apoyo entre compañeros, como resolver dudas académicas, compartir materiales o brindar acompañamiento emocional. Estas experiencias evidencian la necesidad de fomentar intencionadamente la interacción y el sentido de comunidad en entornos educativos virtuales, donde la distancia física puede dificultar el establecimiento de vínculos espontáneos.

### **5.1.3 Prácticas docentes de educación inclusiva: Ajustes**

En el caso del bachillerato virtual, se ha identificado que los docentes realizan ajustes de forma constante tanto en el diseño de sus cursos como en la implementación de estrategias pedagógicas, respondiendo a las necesidades particulares que observan en su alumnado. Esta práctica se alinea con lo propuesto por Ainscow (2017), quien sostiene que una docencia inclusiva requiere sensibilidad y apertura por parte del profesorado hacia la diversidad presente en el aula, lo cual posibilita la realización de ajustes pertinentes que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que los profesores del bachillerato virtual manifiestan un perfil inclusivo, ya que adaptan de manera proactiva su práctica docente, sobre todo en aspectos didácticos como la adecuación de materiales, actividades y metodologías de enseñanza. Estas acciones están orientadas a responder a las barreras que enfrentan algunos estudiantes para el aprendizaje y la participación, particularmente aquellos con discapacidad. Como lo señalan Simón et al. (2016), este tipo de ajustes representa un paso fundamental en el camino hacia la eliminación de la exclusión y la garantía del derecho pleno a una educación de calidad para todos.

Blanco Guijarro (2006) destaca que el papel del docente es fundamental en este proceso, ya que es quien tiene la capacidad de reconocer las capacidades, motivaciones e intereses de cada estudiante, promoviendo así una enseñanza más personalizada y significativa. Por su parte, Muñoz y Porter (2020) señalan que el propósito central de la educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes aprendan juntos en un entorno común, en el que el aprendizaje sea accesible para todos. En línea con esta visión, Guajardo-Ramos (2018) enfatiza que los ajustes pedagógicos deben estar guiados por el principio de flexibilidad, lo que implica implementar adecuaciones curriculares que aseguren la participación y el progreso de todos los estudiantes sin distinción.

Desde el enfoque de la pedagogía diferenciada, que constituye el marco teórico de esta tesis doctoral, autores como Meirieu (1997, 2002) y Perrenoud (Perrenoud, 1998, 2002) sostienen que el éxito educativo no debe medirse a partir de estándares homogéneos, sino en función de la capacidad del sistema educativo, y particularmente del profesorado, para adaptar

el currículo y las estrategias pedagógicas a las características, ritmos y necesidades individuales de cada estudiante. En consonancia con esta perspectiva, los hallazgos de esta investigación muestran que los docentes del bachillerato virtual incorporan estos principios en su práctica cotidiana, mediante ajustes y adaptaciones que responden a la diversidad del alumnado y promueven procesos de enseñanza y aprendizaje más justos e inclusivos.

Estos hallazgos dialogan estrechamente con la propuesta de las tres dimensiones de la educación inclusiva desarrollada en este estudio: la dimensión social, al promover la equidad y eliminar barreras de participación; la dimensión política, al vincular la práctica docente con el derecho a una educación de calidad; y la dimensión pedagógica, al materializarse en acciones concretas que diversifican y personalizan los procesos educativos. Así, los docentes del bachillerato virtual no solo actúan como agentes pedagógicos, sino también como actores clave en la transformación hacia una educación más inclusiva, equitativa y sensible a las realidades de todos los estudiantes.

En el contexto de esta tesis, se identificó que los profesores del bachillerato virtual han puesto en marcha diversas estrategias de ajuste pedagógico orientadas a atender las necesidades específicas de sus estudiantes, en concordancia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Por ejemplo, algunos docentes han optado por proporcionar instrucciones en formato de audio a estudiantes con discapacidad visual, o bien, han modificado actividades de aprendizaje según las circunstancias personales del alumnado. En los casos en que los estudiantes no pueden salir de casa, como ocurre con aquellos que tienen una discapacidad motriz, se han realizado adecuaciones para evitar tareas que impliquen desplazamientos físicos, asegurando así su participación activa desde su entorno inmediato.

Este tipo de intervenciones se enmarca dentro de lo que se conoce como ajustes razonables, definidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) como aquellas modificaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada, y que permiten a las personas con discapacidad gozar o ejercer, en igualdad de condiciones, todos los derechos humanos. Dichos ajustes, como señalan Alba Pastor (2017) y Rose y Meyer (2002), son fundamentales para garantizar entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y equitativos. Las prácticas observadas evidencian el compromiso del profesorado

con la equidad y la inclusión, al reconocer y respetar las capacidades, intereses y limitaciones individuales de cada estudiante. A continuación, se muestran las prácticas docentes más significativas que resultan de esta investigación:

Tabla 16. Prácticas docentes generales

Prácticas docentes	Acciones y descripción
<b>De diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una práctica fundamental para la educación inclusiva es el diagnóstico inicial del estudiantado, que permite al profesorado conocer sus características desde el inicio del curso.</li> <li>• En el bachillerato virtual, esto se realiza mediante videollamadas introductorias, foros de presentación y registros personales, lo que facilita un seguimiento personalizado.</li> </ul> <p>Estas acciones responden a la necesidad de adaptar la enseñanza al perfil del alumnado, como lo proponen Meirieu (1997) y Perrenoud (1998).</p>
<b>En las actividades de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante el desarrollo de las actividades, el profesorado del bachillerato virtual muestra flexibilidad, especialmente al conceder prórrogas por motivos personales, laborales o de salud.</li> <li>• Esta actitud responde al principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca eliminar barreras y promover entornos accesibles y adaptables (Rose y Meyer, 2002; Alba Pastor, 2017), reconociendo la diversidad de ritmos y trayectorias estudiantiles para favorecer la inclusión.</li> </ul>
<b>En la evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La evaluación inclusiva en el bachillerato virtual se refleja en una retroalimentación formativa, clara y respetuosa, que impulsa la mejora continua del estudiante.</li> <li>• Los docentes consideran las circunstancias personales del alumnado y otorgan extensiones de plazo cuando es necesario, lo que fortalece el sentido de acogida y cercanía, clave en entornos inclusivos (Booth y Ainscow, 2015; Domínguez y Rojas, 2021).</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Desde la propia institución se han implementado ajustes al proceso de admisión para aspirantes con discapacidad, en concordancia con los principios de equidad e inclusión educativa. Estos ajustes comprenden la asignación de apoyos como personal asistente, lectores, intérpretes de lengua de señas, así como la flexibilización de los tiempos para responder el examen de ingreso. Estas medidas responden al marco de los ajustes razonables definidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y buscan garantizar condiciones de acceso en igualdad de oportunidades. Además de identificar prácticas docentes que promueven la educación inclusiva, también se encontraron barreras relacionadas con la labor docente. Una de estas barreras es la tendencia a "facilitar la

tarea". Por ejemplo, una de las profesoras participantes señaló que adaptó las actividades de aprendizaje simplificándolas, con el propósito de que un estudiante pudiera realizarlas con mayor facilidad y sin requerir un esfuerzo excesivo.

Sin embargo, según los expertos, este enfoque puede limitar la verdadera inclusión del estudiante en la escuela, ya que no promueve su desarrollo pleno ni su participación equitativa en el proceso de aprendizaje. En lugar de reducir las expectativas, se deben buscar estrategias que equilibren el apoyo necesario con el fomento de las habilidades y la autonomía del alumno.

Otra barrera para la educación inclusiva se evidenció en el caso de una docente que, por indicación de la coordinación académica, realizó adaptaciones específicas en su curso para atender a un grupo de estudiantes indígenas que residían en una comunidad rural sin acceso a internet en su Casa Universitaria. El ajuste consistió en elaborar actividades impresas que serían enviadas por correo postal, con el objetivo de que los estudiantes pudieran completarlas antes de concluir el semestre. No obstante, la profesora expresó que esta medida, más que una estrategia inclusiva efectiva, fue percibida como una acción simbólica o una “simulación”, ya que respondía a una solicitud institucional sin haber sido acompañada de un seguimiento real que garantizara el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Esta situación refleja lo que Booth y Ainscow (2015) advierten respecto a la necesidad de que las políticas inclusivas no se limiten a respuestas administrativas, sino que estén acompañadas de prácticas pedagógicas sostenidas que impacten positivamente en los aprendizajes. Asimismo, señala la importancia de que las adaptaciones respondan verdaderamente a las necesidades del alumnado y no se conviertan en acciones superficiales sin efecto real en su proceso formativo.

## **5.2 Perfil del estudiante: Situaciones de vulnerabilidad**

El segundo objetivo de esta investigación es *describir las experiencias de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en el bachillerato virtual*, con énfasis en cómo sus condiciones impactan en su desempeño académico. En la revisión de la literatura, se identificaron pocas investigaciones que incluyan directamente la voz del estudiantado, a pesar

de que, como señala Esparza Manríquez (2019), considerar dicha voz es un elemento esencial en los enfoques de educación inclusiva. En este estudio, se ha buscado precisamente reconocer el perfil de los estudiantes del bachillerato virtual, atendiendo a las situaciones que podrían poner en riesgo su rendimiento escolar. Este enfoque coincide con lo planteado por Ainscow (2020), quien subraya que los contextos vulnerables tienden a impactar negativamente el desempeño académico, generando mayores posibilidades de rezago.

Dichas situaciones de vulnerabilidad pueden generar una serie de consecuencias, tales como el abandono escolar, la reprobación, la extraedad y la repetición de ciclo escolar, factores que, según Cruz Flores y Matus Ortega (2019), son indicadores claros de exclusión educativa. Estos elementos reflejan la necesidad de enfoques pedagógicos inclusivos que no solo reconozcan estas barreras, sino que implementen estrategias para reducir la inequidad y promover una educación accesible para todos los estudiantes.

Para abordar este análisis, estructuramos las categorías en tres grandes secciones: *situaciones de vulnerabilidad social*, que permiten definir los perfiles estudiantiles a partir de su contexto socioeconómico y geográfico; *situaciones de vulnerabilidad escolar*, que describen las dificultades vinculadas directamente al ámbito académico, como el bajo rendimiento o la falta de recursos educativos; y *situaciones de vulnerabilidad personal*, en las que integramos las condiciones físicas, mentales y emocionales de los estudiantes, las cuales pueden ser motivo de discriminación o exclusión. Esta clasificación responde a la necesidad de comprender la vulnerabilidad de manera multidimensional, tal como lo plantean autores como Ainscow (2020) y Blanco Guijarro (2006), quienes destacan que la exclusión educativa se origina a partir de múltiples factores interrelacionados que afectan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante reconocer que las situaciones de vulnerabilidad no ocurren de manera aislada, sino que se interrelacionan y se potencian entre sí, por lo que no pueden analizarse de forma fragmentada. Partimos de la comprensión de estas situaciones como fenómenos complejos; en este sentido, siguiendo a Hill Collins y Bilge (2019), buscamos entender dicha complejidad para realizar un análisis más profundo de las problemáticas que enfrentan los estudiantes del bachillerato virtual.

En este contexto, el perfil del estudiantado en situación de *vulnerabilidad social* es diverso. Por ejemplo, se identifican estudiantes que habitan en *comunidades rurales*, donde enfrentan múltiples desafíos, como la falta de conectividad, e incluso la carencia de servicios básicos como la electricidad e internet. En algunas de estas comunidades existen Casas Universitarias, espacios a los que los estudiantes acuden para llevar a cabo sus actividades académicas; sin embargo, no siempre se encuentran cerca de sus hogares, lo que representa otra barrera. En esta línea, Echeita y Duk Homad (2008) destacan la importancia de reconocer las desigualdades sociales, señalando que la calidad del aprendizaje está directamente relacionada con el contexto en el que se desarrolla.

Desde una perspectiva de educación inclusiva, resulta indispensable reconocer que los estudiantes provenientes de comunidades rurales enfrentan condiciones económicas adversas y reciben un apoyo limitado por parte de la política educativa (Guzmán Gómez, 2024). Visibilizar estas circunstancias no solo permite comprender las barreras que enfrentan, sino también impulsar acciones concretas, como el acceso a becas y programas de acompañamiento, que favorezcan su permanencia y plena integración en la educación universitaria.

Otra categoría identificada es la de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, quienes también habitan en zonas con problemas de conectividad. A estas dificultades se suma el hecho de que, en muchos casos, no dominan plenamente el español, tanto en su expresión oral como escrita, lo que representa un obstáculo adicional para su aprendizaje. En este sentido, Echeita y Duk Homad (2008) señalan que los estudiantes indígenas son quienes experimentan con mayor claridad las consecuencias de la exclusión en América Latina. Por su parte, Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) refuerzan esta idea al destacar la persistente falta de acceso a la educación formal por parte de este grupo en situación de vulnerabilidad.

Continuando con estas *dificultades de vulnerabilidad social*, surgen otras dos categorías emergentes, la primera es la violencia, encontramos el caso de un estudiante cuyo padre fue víctima de un secuestro. Esta situación, sumada a las responsabilidades laborales y domésticas que el estudiante debía asumir, afectó significativamente su desempeño académico, lo que finalmente derivó en su deserción del bachillerato virtual. Este hallazgo

coincide con lo señalado por autores como Lozano *et. al.*, (2024), quienes señalan que la exposición a situaciones de violencia impacta de manera directa en la continuidad educativa, mencionan que en casos donde disminuye la exposición a situaciones violentas he mejorado la continuidad de los estudiantes.

Una segunda categoría emergente es *postpandemia*, aquí los profesores mencionaron que durante la pandemia de COVID-19, los profesores realizaron ajustes en sus cursos para hacerlos más flexibles en los casos de estudiantes que estuvieron enfermos; pero además señalan, que después de esta pandemia la edad de ingreso al bachillerato disminuyó y ahora hay más estudiantes en edad escolar. Esto se vincula con los cambios sociales y educativos provocados por la pandemia, que, como indican Simón et al. (2019), han obligado a rediseñar las prácticas educativas hacia modalidades más inclusivas y adaptativas.

Respecto a las dificultades de *vulnerabilidad escolar*, se identificaron factores como el abandono escolar de estudiantes que no lograron adaptarse a las condiciones de la educación virtual debido a sus contextos personales. Entre los casos registrados, se encuentran estudiantes con discapacidad motriz, quienes manifestaron dificultades para participar en actividades que requerían el uso de la cámara en videollamadas, así como alumnos que enfrentan problemas de salud, situaciones laborales demandantes o la carencia de equipo de cómputo propio, aspectos que afectan su permanencia educativa (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2015).

Como se mencionó anteriormente, la falta de tecnología constituye una dificultad significativa para los estudiantes del bachillerato virtual, la cual se clasifica dentro de las situaciones de vulnerabilidad escolar. El acceso a dispositivos tecnológicos y a una conexión estable de internet para cursar el bachillerato virtual, es un requisito para el ingreso a esta modalidad educativa; sin embargo, durante el proceso de admisión, algunos estudiantes declaran contar con estos recursos, aunque en la práctica esto no siempre se cumple. Esta carencia tecnológica no solo limita la participación plena en las actividades académicas, sino que, en el caso de estudiantes con discapacidad, agrava aún más la situación, al no disponer de aplicaciones, adaptaciones o dispositivos específicos que faciliten su acceso al aprendizaje (Simón et al., 2019; Echeita, 2006).

De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), asegurar la accesibilidad tecnológica constituye un elemento clave para la construcción de entornos educativos inclusivos, ya que permite eliminar barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta necesidad se vuelve aún más apremiante en modalidades virtuales, donde la carencia de dispositivos adecuados o de una conexión estable no solo dificulta el acceso a los contenidos, sino que también profundiza las desigualdades preexistentes, afectando el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

Los profesores identificaron como una dificultad frecuente la limitada comprensión lectora entre los estudiantes, especialmente en relación con la interpretación de las instrucciones de las actividades escolares. Para abordar este reto, se han desarrollado estrategias de apoyo, como sesiones sincrónicas en las que se explican de forma oral las indicaciones, además de proporcionar materiales escritos. Esta práctica responde a lo planteado por García Aretio (2021), quien señala que en entornos virtuales es imprescindible reforzar las habilidades de comprensión lectora mediante múltiples formas de comunicación, ya que la interpretación autónoma de textos académicos representa un desafío significativo para muchos estudiantes. Esta falta de comprensión lectora que incide directamente en la capacidad de los estudiantes para interpretar adecuadamente las instrucciones de las actividades académicas en plataformas virtuales, tal como lo señala García Aretio, afecta la participación y desempeño en los entornos digitales de aprendizaje, donde la autonomía y el entendimiento de textos escritos son esenciales.

Un aspecto vinculado a la falta de comprensión lectora es la limitada capacidad de los estudiantes para solicitar apoyo académico. Los resultados del cuestionario aplicado revelan que, de los nueve estudiantes que reportaron dificultades escolares, únicamente siete buscaron ayuda docente. Asimismo, emergió la categoría de desorganización del tiempo, ya que varios estudiantes no logran entregar sus actividades dentro de los plazos establecidos. En este contexto, Ainscow (2017) subraya que una educación inclusiva debe promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes para identificar sus necesidades y solicitar asistencia oportuna, fortaleciendo así su participación activa en el proceso educativo.

En el caso de las situaciones de *vulnerabilidad personal* estas se refieren a las dificultades relacionadas con la capacidad física, emocional o mental que enfrentan algunos

estudiantes. En el bachillerato virtual, se identificaron distintos tipos de discapacidad presentes entre el estudiantado, así como las complicaciones que estas condiciones implican para su desempeño académico. Forgiony-Santos (2019) destaca que estas son algunas de las formas más evidentes de discriminación. Frente a esta realidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone como una de sus estrategias más eficaces proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje, priorizando la interacción y la participación activa de todos los estudiantes.

Con el propósito de tener una mejor descripción de las experiencias de educación inclusiva de los estudiantes, en esta investigación identificamos tres situaciones de *discapacidad*; reconocemos como discapacidad una condición de vida que puede resultar una restricción, ya sea motora, visual, auditiva o cognitiva, y se considera que estos estudiantes ven afectadas su funcionalidad y puede repercutir en su rendimiento académico (Hernández Otolora et al., 2016).

La primera que encontramos es la *discapacidad motriz*, donde encontramos casos de estudiantes con problemas de movilidad, en ellos reconocemos que la dificultad se incrementa cuando no cuentan con el equipo de cómputo adecuado ya que se los profesores mencionaron el cansancio que les produce estudiar y el rendimiento académico disminuye. Otro tipo de discapacidad es la *psicosocial*, esta se refiere a limitaciones cotidianas por funciones mentales, estas pueden ser temporales o permanentes, incluyen trastorno del neurodesarrollo, esquizofrenia, trastorno bipolar, depresión, ansiedad, trastornos de personalidad y estrés (OMS, 2021). También reconocemos como discapacidad a las *situaciones discapacitantes y temporales*, estas incluyen periodos de recuperación por alguna cirugía o accidente.

En este sentido, nos encontramos con padres de estudiantes del bachillerato virtual, que hemos denominado como *sobreprotectores*, ya que no solamente apoyan a sus hijos, sino que interfieren en el desarrollo independiente de los estudiantes, tenemos datos que señalan que estos hacen sus tareas y responden mensajes por los mismos estudiantes, esta situación se observa con los padres de estudiantes con discapacidad. Desde el enfoque de la educación inclusiva, como señalan Booth y Ainscow (2015), es crucial establecer condiciones de apoyo que respeten y fortalezcan las capacidades individuales de los alumnos, evitando prácticas que,

aunque bien intencionadas, terminan por limitar su participación y su desarrollo como agentes activos de su propio aprendizaje.

Reconocemos la relevancia de integrar a los padres de familia en el proceso educativo dentro de un contexto de educación inclusiva, ya que tradicionalmente su participación ha estado más vinculada a la educación básica (primaria y secundaria), mientras que en el bachillerato los estudiantes suelen considerarse más independientes (Guzmán Gómez, 2024). Sin embargo, las investigaciones sobre la relación familia–escuela en este nivel educativo son escasas, lo que representa un área de oportunidad para continuar profundizando en este campo.

La *extraedad*, es otra de las situaciones de vulnerabilidad personal, esta se refiere a la condición de los estudiantes que ingresan al bachillerato virtual superando la edad considerada como escolar, de acuerdo con Cruz Flores y Matus Ortega (2019) es un factor determinante para que los estudiantes no se sientan incluidos en el sistema educativo. En el bachillerato virtual, están inscritos estudiantes mayores de edad que ya tienen otras obligaciones como es el trabajo o el cuidado de otras personas, incluso ambas a la vez; estos estudiantes son personas comprometidas con sus estudios, pero *su mayor dificultad es el factor tiempo*. En este estudio tenemos el caso de un estudiante que dejó sus estudios por matrimonio, ya que, entre el trabajo y la planeación de su boda, descuidó sus estudios.

Encontramos un caso de dificultad por *identidad de género*, donde un estudiante denunció de manera formal a un profesor porque no lo llamaba como este estudiante solicitaba. Finalmente, el estudiante egresó, pero después de recibir una disculpa por parte del profesor y que la coordinación brindara su apoyo. En estas condiciones de los estudiantes encontramos conexiones, lo cual incrementa el problema y la posibilidad de exclusión, esto lo definimos como interseccionalidad. En este sentido, de acuerdo con Rivera Rojas (2021) es la identidad de género, un desafío todavía más significativo para los sistemas educativos que promueven la inclusión.

Respecto a la colaboración y trabajo colaborativo, los participantes mencionan que está ausente, lo cual resulta negativo hablando de comunidades de aprendizaje a distancia. Aunque las actividades en la plataforma virtual incluyen trabajo en equipo, no se logra la integración de los participantes, así la evaluación se hace de manera individual, los estudiantes suelen

trabajar de esta manera. En este aspecto Calatayud (2019) valora precisamente el trabajo en equipo por las aportaciones de puntos de vista que se realizan en torno a una tarea o bien sobre su propio aprendizaje. De igual manera, Rappoport Redondo y Echeita (2018), en un estudio de tipo documental sobre los docentes, valoran el trabajo en equipo entre el profesorado para crear y mejorar las prácticas en un entorno de educación inclusiva.

Retomando la importancia de abordar las situaciones de vulnerabilidad desde un enfoque interseccional, se reconoce que estas condiciones frecuentemente se encuentran interrelacionadas, exponiendo las múltiples barreras que enfrentan los estudiantes en su tránsito hacia una educación inclusiva (Crenshaw, 1991; Ainscow, 2020). Asimismo, se identificaron categorías emergentes como la violencia y las secuelas de la pandemia, las cuales intensifican las condiciones de exclusión educativa. A pesar de los desafíos detectados, se destaca el esfuerzo y la resiliencia del estudiantado, evidenciando la urgencia de implementar ajustes razonables y estrategias pedagógicas más efectivas que garanticen su participación plena en el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2015).

### 5.3 Condiciones institucionales

Para dar respuesta al tercer objetivo *describir las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva en el bachillerato virtual*, identificamos los impulsores y barreras de la educación inclusiva; los *impulsores* se refieren a todos los apoyos que la Universidad implementa para fomentar la inclusión, comenzamos con la identificación de las nociones de educación inclusiva que tienen los participantes, ya que de acuerdo con Blanco Guijarro (2006) la concepción del profesor sobre la educación inclusiva impacta en su práctica; así, dividimos estos conceptos en tres dimensiones; la *dimensión social* donde se refieren más al contexto, la *dimensión política* que plantea la educación como derecho humano y se requiere del apoyo de la institución; finalmente la *dimensión pedagógica* que incluye los apoyos que hace el profesor desde la adaptabilidad.

Desde la perspectiva de la pedagogía diferenciada, uno de los impulsores fundamentales identificados es el rediseño de los cursos. Aunque el profesorado trabaja con un prediseño didáctico institucional, algunos docentes manifiestan su disposición a realizar modificaciones que favorezcan la inclusión y respondan mejor a las necesidades de su estudiantado. En el Sistema de Universidad Virtual, estos rediseños se implementan de forma colaborativa, una vez que son acordados por los docentes que imparten el mismo curso y con el acompañamiento de la Coordinación de Diseño Educativo, esto es lo que definen Arellano Vaca et al., (2009) como el reflejo de una práctica pedagógica flexible y sensible a la diversidad.

Otro impulsor o apoyo institucional importante es la capacitación docente que ofrece la institución, basada en las necesidades formativas identificadas en su planta académica, autores como Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), AuCoin et al., (2020) y (Porter y Baker-Korotkov, 2020), afirman la importancia de la capacitación del profesorado para implementar ajustes pedagógicos que beneficien a los estudiantes en un entorno de educación inclusiva; tanto la capacitación como los ajustes se realizan con un diagnóstico previo sobre las necesidades del entorno. Sin embargo, existen limitaciones que obstaculizan la participación de los profesores en los cursos de capacitación, principalmente relacionadas con la escasa

disponibilidad de tiempo. De igual forma, se reportan restricciones tecnológicas, como la falta de licencias para acceder a determinados cursos. A pesar de estas barreras, los docentes reconocen el valor de la formación continua y consideran que los cursos institucionales resultan útiles para mejorar su práctica docente (Esparza Manríquez, 2019).

Un impulsor institucional más es el *trabajo de academias*, ya que es una disposición de la Universidad, pero funciona para que los profesores tengan comunicación y tomen acuerdos que favorezcan la mejora de su propia práctica docente. Para toda esta dinámica, es esencial la *comunicación con la coordinación académica*, la cual resulta favorable, también lo es la *comunicación entre pares* académicos. Desde la pedagogía diferenciada, el trabajo entre docentes permite compartir sus ideas, lo que facilitaba la generación de ideas e intercambio de experiencias (Meirieu, 1997, 2002; Perrenoud, 1998, 2002).

Tanto docentes como estudiantes expresan un interés por recuperar formas de interacción presencial, especialmente valoradas antes de la pandemia, cuando las reuniones de academia y otros espacios de trabajo colaborativo se realizaban de manera física, favoreciendo una mayor cercanía e integración entre los profesores. En particular, se ha identificado que esta necesidad de contacto directo también está presente en estudiantes con discapacidad, quienes encuentran en la presencialidad una forma más accesible de interacción y acompañamiento académico (Simón et al., 2019). Si bien esta modalidad ha sido sustituida en gran medida por las videollamadas, estas interacciones sincrónicas se han convertido en una estrategia para mantener la conexión y el acompañamiento. Actualmente, se realizan al menos tres sesiones sincrónicas por semestre, además de atenciones individuales a solicitud de los estudiantes, lo cual refleja una intención institucional por preservar una comunicación cercana en el entorno virtual (García Aretio, 2021).

De acuerdo con autores como Cruz Flores y Matus Ortega (2019) y Muñoz y Porter (2020), es óptimo que la institución cuente con infraestructura adecuada para que la educación sea realmente inclusiva; también es Ainscow (2020) quien asegura que contar con infraestructura, así como materiales pedagógicos accesibles y con profesores formados para trabajar en la diversidad, abona a la educación inclusiva. En el bachillerato virtual, se cuentan como parte de la *infraestructura* con el *Módulo Virtual de Tutorías* que ofrece un soporte tecnológico que integra información académica y personal de los estudiantes, que es visible

para profesores y por supuesto para la coordinación académica del bachillerato virtual; el programa Casa Universitaria fue otro apoyo institucional mencionado por los participantes, en especial para esta investigación recurrimos a la responsable de la Casa en el CRIT Teletón quien compartió su experiencia apoyando a estudiantes con discapacidad y sus familiares que les acompañan a sus terapias.

Asimismo, uno de los participantes destacó la importancia de establecer convenios interinstitucionales entre la Universidad de Guadalajara, el CRIT Teletón y organismos gubernamentales, con el fin de fortalecer los apoyos para estudiantes con discapacidad. Estas alianzas permiten ampliar los recursos y servicios disponibles, promoviendo condiciones más equitativas de acceso y permanencia en el sistema educativo. En términos de infraestructura inclusiva, se reconoció como un avance la existencia de una biblioteca virtual que cuenta con materiales educativos accesibles para estudiantes con discapacidad visual. No obstante, se señaló que hasta el momento no se tiene registro de la participación activa de este grupo de estudiantes en el bachillerato virtual. Esta situación pone de relieve la necesidad de no solo contar con recursos accesibles, sino también de promover estrategias efectivas de inclusión que garanticen la participación real de estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos (Echeita, 2023; Ainscow, 2020).

Las barreras institucionales identificadas en esta investigación reflejan ideologías que, en lugar de promover la inclusión, contribuyen a la generación de actitudes discriminatorias (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). En primer lugar, se destaca la desinformación institucional como una barrera significativa, ya que algunos docentes señalaron la falta de información sobre el perfil de los estudiantes. Sin embargo, desde la coordinación académica se indicó que esta información está disponible en el Módulo Virtual de Tutorías, y que son los profesores quienes no revisan estos datos de manera adecuada. Esta desconexión refleja una falta de comunicación y colaboración entre los distintos actores institucionales, lo que dificulta la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Por otro lado, la ausencia de un apoyo psicopedagógico integral se reconoce como otra barrera importante. La falta de un departamento especializado que ofrezca asistencia integral en los ámbitos académico, emocional y social limita la capacidad de la institución para atender de manera adecuada las necesidades de los estudiantes del bachillerato virtual. Aunque la

tutoría cumple parcialmente con algunas de estas funciones, se observa que los tutores, debido a su formación profesional, no siempre poseen las herramientas necesarias para brindar un apoyo psicopedagógico completo. Esto subraya la necesidad de contar con personal especializado que garantice el bienestar integral de los estudiantes, promoviendo un desarrollo académico y personal más equitativo y justo (Ainscow, 2017; Echeita, 2020).

En relación con la plataforma, los participantes señalaron que no es accesible, y a pesar de las solicitudes realizadas para integrar recursos y tecnologías que fomenten una educación inclusiva, dichos ajustes no se han materializado. Desde la perspectiva institucional, se menciona que la razón de esta limitación radica en la versión de Moodle utilizada en el sistema de la universidad virtual, lo que impide realizar los cambios necesarios para garantizar la accesibilidad (Ainscow, 2017).

Otra barrera institucional relevante es el costo elevado de la colegiatura, lo que interfiere con el principio de asequibilidad, un aspecto fundamental para asegurar la educación inclusiva (Tomasevski, 2004). En este contexto, se observó que, mientras el bachillerato presencial en la Universidad de Guadalajara es muy accesible, con tarifas económicas, el bachillerato virtual tiene un costo superior a los 6000 pesos por semestre, lo que puede representar una barrera económica significativa para muchos estudiantes, particularmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Además, se identificó que en el bachillerato virtual no existen profesores de planta, y los docentes que imparten clases en este nivel educativo cuentan con un número limitado de horas. La mayoría de estos profesores tiene un empleo principal y considera el bachillerato virtual como un trabajo secundario. Esta situación influye negativamente en su disponibilidad para participar en procesos de capacitación continua, lo que limita su preparación para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva (Ainscow, 2017). Además, la falta de seguridad laboral y la inestabilidad contractual de muchos profesores contribuye a su desmotivación y a la percepción de que su rol en la educación virtual es menos significativo, lo cual impacta en su compromiso con la implementación de prácticas inclusivas (García Aretio, 2021).

Los docentes mencionaron su falta de habilidades en la implementación de estrategias pedagógicas para la educación inclusiva, lo que limita su capacidad para atender las diversas necesidades de los estudiantes. Además, tanto los profesores como los estudiantes señalaron la insuficiencia de habilidades tecnológicas, una deficiencia que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes, en particular, expresaron la necesidad de recibir respuestas más rápidas de parte de los docentes, ya que estos no siempre cumplen con los tiempos establecidos para la retroalimentación. A pesar de que la institución ofrece capacitación docente como apoyo, los profesores no se inscriben en los cursos disponibles debido a la falta de tiempo y la escasa motivación, lo que perpetúa la brecha en la preparación de los educadores para enfrentar los desafíos de la educación inclusiva (Ainscow, 2017; García Aretio, 2021).

Estas barreras institucionales resultan esenciales para fomentar la educación inclusiva, ya que, desde la dimensión institucional, tal como señala Ainscow (2020) se deben movilizar los recursos y se establecen alianzas entre los diferentes actores clave para que puedan realizarse el proceso de cambio.

En conclusión, las condiciones institucionales que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva en el bachillerato virtual reflejan tanto los esfuerzos como los retos que enfrenta esta modalidad educativa. Por un lado, se reconocen avances significativos en la implementación de prácticas inclusivas, como el rediseño de cursos, las capacitaciones docentes, las reuniones de academia, el soporte tecnológico y los convenios interinstitucionales. Estos esfuerzos buscan atender de manera integral las diversas necesidades del estudiantado, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad o con alguna discapacidad.

No obstante, a pesar de estos avances, también emergen barreras importantes que dificultan el pleno cumplimiento de los principios de la educación inclusiva. Entre ellas, se destacan la desinformación institucional, que crea un desajuste entre lo que se ofrece y lo que los profesores y estudiantes realmente conocen; la falta de apoyo psicopedagógico especializado, que limita la atención a las necesidades emocionales y cognitivas del estudiantado; la inaccesibilidad de la plataforma tecnológica, que no siempre es amigable ni

inclusiva; y el costo elevado de las colegiaturas, que sigue siendo un obstáculo para el acceso a la educación para muchos estudiantes de familias con bajos recursos.

Además, la carencia de profesores de planta y la insuficiente capacitación en estrategias inclusivas y tecnológicas limitan considerablemente la capacidad de respuesta ante la diversidad del alumnado. La falta de tiempo y de recursos para que los docentes puedan adquirir nuevas competencias en este ámbito compromete la calidad de la educación, y especialmente la capacidad para adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de cada estudiante.

Este análisis pone de manifiesto la urgente necesidad de fortalecer las políticas y prácticas institucionales con un enfoque inclusivo, que no solo priorice la mejora de la infraestructura y los recursos, sino también que atienda las necesidades formativas y emocionales tanto del profesorado como del estudiantado. Según Ainscow (2017), es fundamental que las instituciones educativas promuevan una cultura inclusiva en la que la equidad y el acceso a una educación de calidad sean principios rectores, asegurando que todos los estudiantes, sin importar sus características personales, puedan participar activamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, García Aretio (2021) subraya la importancia de una colaboración continua entre todos los actores educativos y el diseño de estrategias que favorezcan una educación más equitativa y accesible para todos.

## 6. Conclusiones

En síntesis, esta investigación permitió caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación de vulnerabilidad en el bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara. Estas prácticas no solo responden a la diversidad, sino que se configuran como manifestaciones del compromiso del profesorado ante las condiciones que marcan la trayectoria escolar de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015). La educación inclusiva, en este contexto, se expresa como una práctica cotidiana que implica adaptación y flexibilidad pedagógica en entornos mediados por tecnologías (UNESCO, 2020; Echeita, 2020; Echeita y Duk Homad, 2008).

El objetivo planteado fue caracterizar las experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes con estudiantes en situación vulnerable del bachillerato virtual, desde la perspectiva de los integrantes de la comunidad académica, que son los actores institucionales, el profesorado y alumnado. A través de la metodología cualitativa y el método de estudio de caso (Merriam, 1998; Stake, 1995), fue posible identificar prácticas diferenciales que evidencian una sensibilidad pedagógica hacia las condiciones particulares del alumnado. Estas van desde la implementación de ajustes razonables (Booth y Ainscow, 2015) y la flexibilidad de los profesores considerando las diferencias entre los estudiantes (Meirieu, 1997, 2002; Perrenoud, 1998, 2002), hasta el acompañamiento del docente de una manera cercana (Aravena *et. al.*, 2018). Reafirmando que los profesores que conocen bien el currículo escolar, son capaces de realizar ajustes pedagógicos para favorecer la educación inclusiva (Calatayud, 2019; Rivero, 2017).

Si bien los resultados no son generalizables, debido al carácter contextual del estudio, el valor de esta investigación radica en la particularidad de los testimonios recuperados y en la sistematización de prácticas pedagógicas en entorno virtual (Yin, 2018). Encontramos la realidad de los participantes a partir de sus propias voces (Jurgenson, 2003; Fuster Guillén, 2018).

La indagación se centró, principalmente, en la perspectiva docente, examinando las prácticas que realizan para responder a las necesidades del estudiantado en condiciones de vulnerabilidad (Sandoval *et. al.*, 2020; Ainscow, 2017; Bernal y Arteaga, 2016; Operti, 2019).

Entre los hallazgos más significativos de esta investigación se identificaron diversas categorías emergentes que permiten comprender las prácticas inclusivas en el bachillerato virtual. Estos resultados respaldan lo planteado por Ainscow (2017) y AuCoin *et al.* (2020), quienes destacan el papel central del profesorado en la identificación y superación de las barreras que perpetúan la exclusión educativa.

En el ámbito de la práctica docente destacan la enseñanza personalizada, el reconocimiento al esfuerzo del alumnado y la aplicación de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad; estas estrategias, en su mayoría, se implementan de forma empírica, sin una formación docente previa en educación inclusiva. Asimismo, sobresale la disponibilidad del profesorado para otorgar prórrogas en la entrega de tareas y la forma de evaluar, como un acto de flexibilidad ante las condiciones particulares del estudiantado.

En relación con el acompañamiento académico, se identificaron como categorías emergentes las prácticas como la organización de actividades extracurriculares, la asesoría presencial, especialmente dirigida a estudiantes con discapacidad, así como la orientación a padres de familia, lo que revela un enfoque más integral de atención.

Respecto a las barreras relacionadas con el profesorado, como categoría emergente se identificó la simulación de adaptación pedagógica, es decir, prácticas que aparentan ser inclusivas, pero que no responden de fondo a las necesidades educativas del alumnado. En cuanto al perfil del estudiante en su dimensión social, también como resultado del trabajo de campo, se observaron factores como situaciones de violencia y efectos derivados de la postpandemia, que inciden directamente en su trayectoria académica.

En el análisis de las condiciones de vulnerabilidad escolar, emergieron categorías como la falta de comprensión lectora, las dificultades para solicitar apoyo al profesorado y la falta de habilidades para organizar el tiempo de estudio frente a otras responsabilidades personales y laborales. Estas categorías revelan la importancia de abordar el fenómeno desde una

perspectiva interseccional, que reconozca la coexistencia de múltiples formas de desigualdad (Crenshaw, 1991; Espinoza et al., 2020).

Entre los impulsores institucionales se destacó en esta investigación la apertura al rediseño de cursos, la comunicación efectiva entre pares docentes y una tendencia general hacia la preferencia por la modalidad presencial tanto de parte de estudiantes como de profesores, especialmente después de la pandemia. En cuanto a la infraestructura, se subraya el potencial del Módulo Virtual de Tutorías como repositorio de información sobre el alumnado y como canal de comunicación entre docentes y coordinaciones académicas.

Finalmente, en cuanto a las barreras institucionales, se identificó la falta de comunicación interna entre las distintas figuras del bachillerato virtual, así como la necesidad urgente de contar con una plataforma virtual más accesible, que facilite una verdadera inclusión educativa.

No obstante, este enfoque abre la posibilidad de enriquecer futuras investigaciones incorporando más a profundidad la voz de los estudiantes, en esta investigación el acceso a los estudiantes fue limitado (Nuñez et al. 2018; Aravena Vega et al., 2018). Sería pertinente profundizar en cómo el alumnado percibe las acciones inclusivas, qué barreras identifica y de qué manera estas prácticas influyen en su aprendizaje, motivación y permanencia escolar (Méndez Pineda y Mendoza Saucedo, 2017; Sandoval et al., 2020; Valdés et al., 2021). Esta ampliación permitiría construir una visión más integral y horizontal de la educación inclusiva.

A partir del análisis realizado, se concluye que la educación inclusiva en modalidad virtual es posible si se reconoce al estudiante como sujeto de derechos, con trayectorias diversas y necesidades diferenciadas. El profesorado emerge como un actor fundamental en la garantía del derecho a la educación, dado que su disposición, compromiso y capacidad de ajuste son claves para construir trayectorias formativas significativas y sostenibles.

### **Recomendaciones a la institución**

Los hallazgos de esta investigación dan pie a una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la educación inclusiva en el bachillerato virtual, reconociendo que este modelo surgió como una estrategia para ampliar las oportunidades educativas a sectores tradicionalmente excluidos.

*Formación docente especializada:* Se sugiere ofrecer programas de capacitación continua en estrategias pedagógicas inclusivas, uso de tecnologías accesibles y manejo de la diversidad, con modalidades flexibles que faciliten la participación del profesorado (Esparza, 2019; García Aretio, 2021).

*Fortalecimiento del acompañamiento psicopedagógico:* Es esencial integrar equipos multidisciplinarios con psicólogos, pedagogos y expertos en inclusión que colaboren directamente con docentes y estudiantes en la atención a necesidades específicas (Ainscow, 2017; Booth y Ainscow, 2015).

*Articulación entre el personal* que brinda servicio estudiantil como las tutoras de casa universitaria, que en nuestra investigación se develó su rol esencial en el acompañamiento a los estudiantes.

*Campañas de sensibilización y comunicación institucional:* Fomentar una cultura inclusiva mediante la difusión efectiva de políticas institucionales y procesos de atención, asegurando que todos los actores educativos comprendan sus roles y responsabilidades (Tomasevski, 2004).

*Accesibilidad tecnológica:* Garantizar que las plataformas virtuales y recursos digitales sean accesibles para todos los estudiantes, incorporando herramientas como lectores de pantalla, convertidores de texto a voz y compatibilidad con dispositivos adaptados (UNESCO, 2020).

*Difusión de becas y apoyos económicos:* Comunicar con mayor eficacia la existencia de apoyos institucionales para estudiantes en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellos de comunidades rurales o con discapacidad (INEE, 2019).

*Tecnologías inclusivas:* Asegurar la provisión de software con licencias inclusivas y compatibles con necesidades diversas, promoviendo así la equidad en el acceso al aprendizaje.

### **Líneas de investigación futura**

A partir de este trabajo, se proponen varias líneas de indagación. Incorporar una perspectiva interseccional que involucre escuela-comunidad para comprender las distintas

visiones de la educación inclusiva y cómo éstas se concretan. Profundizar en el impacto de los apoyos institucionales desde la perspectiva del estudiantado, con el fin de identificar qué acciones realmente contribuyen a su permanencia, bienestar y sentido de pertenencia en el entorno educativo virtual, así como visibilizar las áreas donde dichas estrategias pueden fortalecerse o transformarse.

Analizar los procesos de formación docente en educación inclusiva, con énfasis en las competencias digitales accesibles y en los recursos para el acompañamiento a distancia. También sería relevante comparar las experiencias inclusivas en otras modalidades educativas (presencial e híbrida), para generar modelos transferibles que orienten la práctica educativa en diferentes contextos.

Desde un enfoque metodológico, se recomienda considerar la etnografía áulica como una vía para futuras investigaciones. Este enfoque permitiría observar de forma más vivencial y prolongada las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes, revelando no solo prácticas pedagógicas inclusivas, sino también microprocesos de exclusión o resistencia. Asimismo, esta perspectiva enriquecería el análisis del entorno virtual al captar aspectos simbólicos y afectivos que las entrevistas o encuestas no siempre logran reflejar.

### **Aporte y compromiso**

Esta investigación aporta evidencia empírica valiosa sobre las prácticas docentes en educación inclusiva en entornos virtuales, específicamente en el contexto del bachillerato virtual de la Universidad de Guadalajara. Su principal contribución radica en visibilizar cómo, a pesar de las barreras estructurales y tecnológicas, el profesorado puede desempeñar un papel clave en la atención a la diversidad mediante estrategias adaptativas y flexibles. Al recuperar testimonios desde una metodología cualitativa y desde una visión interseccional, el estudio enriquece la comprensión del fenómeno de la inclusión educativa desde una perspectiva situada, aportando elementos que pueden orientar el diseño de políticas institucionales más justas, sensibles y efectivas. Además, abre camino a futuras investigaciones que integren la voz del estudiantado, permitiendo construir modelos más integrales y contextualizados de educación inclusiva en entornos mediados por tecnologías y estrategias de formación docente en esta perspectiva.

Esta tesis doctoral busca ser también un llamado a la esperanza: afirmar que es posible educar de manera más equitativa en contextos virtuales cuando hay voluntad pedagógica y acompañamiento institucional. Desde esta mirada, la investigación no solo busca describir prácticas, sino también interpelar a las instituciones, a los docentes y a las propias políticas educativas para avanzar hacia modelos educativos que garanticen la inclusión plena de quienes históricamente han sido marginados del sistema.

## Referencias

- ACNUDH. Declaración universal sobre la diversidad cultural. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO París, 2 de noviembre de 2001. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/culturaldiversity.aspx>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134.
- Akkari (2021) Derecho a la Educación. Seminario de Problemática Educativa del Doctorado en Educación Ibero-ITESO, Ciudad de México. (11-15 de octubre 2021).
- Alba Pastor, C. (2018) Diseño Universal para el Aprendizaje, educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. *Morata*.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*.
- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 213-239.
- Alvarado, G. C. (2002). Pedagogía diferenciada: Según Phillipe Meirieu. *Diálogos Revista Electrónica*, 3(2-3), 239-343.
- Aravena Vega, M., Espinoza Candía, J., Novoa Mora, F., Borzone Valdebenito, M., y Moraga Villablanca, F. (2018). Proceso de inducción universitaria para estudiantes en contexto de vulnerabilidad. *IIIV CABLES*, 646-652.
- Arellano Vaca, Heredia Chávez y Valadez Huizar (2009). *La pedagogía diferenciada: una alternativa para la educación superior*.
- Arellano-Esparza, C. A., y Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. Íconos. *Revista de Ciencias Sociales*, (74), 33-52.

- Arias García (2004). "Prólogo" a Fenomenología de la percepción. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*.
- AuCoin, Porter y Baker-Korotkov (2020) New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects* 49, 313–328.
- Ayquipa Salazar (2021). Atención a la diversidad estudiantil en la virtualidad: desafíos docentes. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(3), e21727
- Barbosa-Chacón, J. W., y Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38(45).
- Bermeo-Yaffar, F., Hernández-Mosqueda, J. S., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental de la V heurística mediante la cartografía conceptual. *Ra Ximhai*, 12(6), 103-121.
- Bernal, J. C. P., y Arteaga, G. A. (2016). La indagación de la pedagogía en el escenario de la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, (16), 754–770
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P., y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACOEVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36.
- Crespo Blanco, C. M., y Salamanca Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (27), 10.
- Blanco Guijarro, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29). pp. 19-27.
- Bonache, J. (1998). Los estudios de casos como estrategia de investigación: Características, críticas y defensas. Universidad Carlos III, Madrid.
- Booth y Ainscow. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.
- Bravo, R. P. (2019). López García, J.; García Alonso, M.; Moreno Andrés, J.; Villalta Luna, A.; Ballesteros Escudero, T. y Pizarro Ruíz, LF (2018): Para hacerte saber mil cosas nuevas. Ciudad Real, 1939. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. *Revista de Estudios del Campo de Montiel*, 6, 294-297.

- Cabero Almenara, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15) 1-6.
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8, 165-176.
- Cansino, P. A. P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., y Aarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente.
- Casanova (2020). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista portuguesa de educação*, 31, 42-54.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0.
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Traducción al español versión 2.0. (2013)
- Ceballos Herrera (2009). El informe de investigación con estudio de casos Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413- 423
- Cabrera, E. F., y Bonache, J. (1999). An expert HR system for aligning organizational culture and strategy. *Human resource planning*, 22, 51-61.
- Cebreiro L. y Fernández M. (2004) “Estudio de casos”, en Mata, F. S., y Diéguez, J. L. R. (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica: Volumen II*, FZ. Ediciones Aljibe.
- Chiriguaya Zambrano, D. A. (2017). (2017). *Narrativas de maestros frente a experiencias de inclusión en distintos niveles socioeconómicos: ¿Adversidad o posibilidad?* (Universidad Casa Grande. Facultad de Ecología Humana).
- Crenshaw, K. (1991). Race, gender, and sexual harassment. *s. Cal. l. Rev.*, 65, 1467.
- Cruz Flores, G. D. L., y Matus Ortega, D. I. (2019). “¿Por qué regresé a la escuela?” Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos*, 41(165), 8-26.
- Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política*, (7), 119–137. Recuperado a partir de <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>

- De la Orden Hoz, A. (1988). La calidad de la educación. Bordón: *Revista de pedagogía*, 40(2), 149-162.
- De Toscano (2009). *La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. Graciela Tonon (comp.), 46.
- Denzin, N. K. (1970). Problems in analyzing elements of mass culture: Notes on the popular song and other artistic productions. *American Journal of Sociology*, 75(6), 1035-1038.
- Desde casa. Programa de préstamo de computadoras (2020). Gaceta universitaria. Universidad de Guadalajara. Consultado 23 de julio 2020. Solís del Moral, S. S., y Tinajero
- Diario Oficial de la Federación, DOF: 29/10/08 ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación superior en la modalidad escolarizada.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/753/Acuerdo\\_447\\_Competencias\\_docentes\\_EMS.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/753/Acuerdo_447_Competencias_docentes_EMS.pdf)
- Diario Oficial de la Federación, DOF: 04/02/19 Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5551602](https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5551602)
- Diario Oficial de la Federación, DOF: 19/06/2020 Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5595269&yfecha=19/06/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595269&yfecha=19/06/2020)
- Díaz Barahona, M. E., y Martín Pavón, M. J. (2021). Factores personales que inciden en el rendimiento académico de programas de bachillerato virtuales. *Journal Educational Innovation/Revista Innovación Educativa*, 21(87).
- Domínguez Urdanivia, Yideira, y Rojas Valladares, Adalia Lisett. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos. *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Echeita y Duk Homad (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

- Escribano y Martínez (2013) *Inclusión educativa y profesorado inclusivo, Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Esparza Manríquez, R (2019). Perspectiva global de una educación inclusiva, en Chile y en los principales países sudamericanos. *Educación*, 25(1), 33-42.
- Estebaranz García, A. (1991). El cuestionario como instrumento de recogida de datos cualitativos en estudios etnográficos. Un estudio de valores. *Enseñanza*. 165-185.
- Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda (2006). La escuela inclusiva. *Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>*.
- Estévez Arias (2019). La superación de los maestros primarios en la realización de las adaptaciones curriculares. Mendive. *Revista de Educación*, 17(1), 20-33.
- Estrategia institucional para la inclusión, equidad y no discriminación. Estrategia institucional para la inclusión (2018)
- Feixas (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), 33-44.
- Flick (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Forgiony-Santos (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(1), 36-40.
- Fuster Guillen (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- García Aretio, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.12
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., y Catarreira, S (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *CIAIQ2016*, 3.
- González Monteagudo (2002). La pedagogía Freinet en España después de 1939. *Simón Omella: el maestro de Plasencia del Monte*.
- González Muñoz (2021). Concepto de inclusión: Acercamiento desde la voz del profesorado y lo que declaran de sus prácticas educativas.

- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153.
- Guba y Lincoln (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guevara Alban, Verdesoto Arguello, y Castro Molina (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Gutiérrez-Saldivia, X., Navarro, C. B., y Díaz-Levicoy, D. (2021). Diseño Universal para el Aprendizaje como metodología para la enseñanza de la matemática en la formación de futuros profesores de Educación Especial. *Roteiro*, 46(1), 19-37.
- Guzmán Gómez, C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles educativos*, 46(183), 23-38.
- Guzmán Ordaz (2015). El paradigma interseccional: rutas teórico-metodológicas para el análisis de las desigualdades sociales. En Lorena Saletti (Coord.) *Traslaciones en los estudios feministas* (28-54). Perséfone Ediciones Electrónicas de la AEHM/UMA
- Guzmán Ventura y Moctezuma Franco (2022). Causas del abandono escolar en educación media superior de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3337-3353.
- Hernández Ayala y Tobón Tobón (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420.
- Hernández Otolora, S. J., Quejada Durán, O., y Díaz Cabrera, G. M. (2016). Guía Metodológica para el Desarrollo de Ambientes Educativos Virtuales Accesibles: una visión desde un enfoque sistémico. *Digital Education Review*, 166-180.
- Hill Collins y Bilge (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Hilt (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.
- Iglesias Rodríguez y Martín González (2020). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 383-418.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2016). Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior.

Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2019). La educación obligatoria en México, Informe 2019. Recuperado de: [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/tem\\_03.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_03.html)
- Jansen (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una revista disciplinar de investigación*, 5(1), 39-72.
- Jiménez Rodrigo (2020). Posibilidades de la investigación documental para el análisis interseccional de las políticas de igualdad, *Revista de Investigaciones Feministas* 11(2), 319-331
- Jordan, A., y McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying effective teaching practices in inclusive classrooms. *Measuring inclusive education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Juárez González, P. (2020). El pasado, presente y futuro de la escuela inclusiva.
- Jurgenson, J. L. Á. G., y Luis, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Köster A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad*, 11(1), 33-52.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Leal, A. Z. (2014). Philippe Meirieu: de la pedagogía por objetivos a la pedagogía diferenciada. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67), 153-164.
- Leal, K. L. L., y Cárdenas, J. E. U. (2014) Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 10(2) pp. 11-33.
- Legorreta, D. S. (2025). La tutoría como estrategia para la educación inclusiva. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 12(23), 85-89.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). Métodos de investigación en psicología y educación.
- López-López, E., Tourón, J., y González-Galán, M. A. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial*.

- Lozano, R. J., Domínguez, J. B., Lucas, G. M. D., y Rodríguez, L. M. L. (2024). Violencias, grupos vulnerables y deserción escolar. Análisis para su comprensión, incidencia y transformación social. *Arandu UTIC*, 11(2), 2678-2693.
- Marchesi, A., y Martín, E. (2020). *La educación inclusiva: de la utopía a la realidad*. Editorial SM.
- Meirieu, P. (1997). *La escuela, modo de empleo: de los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Octaedro,
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí: pero ¿cómo?* Octaedro
- Mendoza, Luz. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *RevistaEDUCA UMCH*. 11.
- Menese Camargo (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13(2), 34-58.
- Merriam (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey Bass
- Miranda López, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51).
- Morales Vázquez, M. G., Pineda Méndez, J. M., y Saucedo Mendoza, F., (2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Muñoz Martínez, Y., y Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1552-1567.
- Núñez, P. C., Aravena, O. A., Oyarzún, J. C., Tapia, J. L., y Salazar, C. M. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217.
- Ochoa Reynoso, R. M., y Torres Domínguez, A. (2016). Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia. Experiencias de inclusión y responsabilidad social. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8(16), 22-33.
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282.

- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Pastor, C. A., del Río, A. Z., y Serrano, J. M. S. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. (14) 89100
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2018) Capítulo 3. Diseño Universal para el Aprendizaje, educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata: Madrid.
- Pérez Gutiérrez, Casado Muñoz y Rodríguez Conde (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva. *Revista complutense de educación*, 32(2), 285-295.
- Pérez Serrano (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla
- Perrenoud (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas?: hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22(23), 11-34.
- Perrenoud (2002). Pedagogía diferenciada, de las intenciones a la acción.
- Pineda, J. M. M., y Saucedo, F. M. (2017). Educación inclusiva En los niveles medio superior y superior. Contextos, profesores, alumnos y prácticas. *Colofón*. 8(3) 171-187
- Poblete Melis (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65.
- Política para la Comisión de Ética de la Investigación del Comité Académico del ITESO (2019)
- Qvortrupa y Qvortrupb (2018) Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Rappoport Redondo y Echeita (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 3-27
- Real, C. C., y Navarro, G. A. V. (2011). Inclusión de personas con discapacidad en la educación virtual: el caso del Bachillerato a Distancia, U de G. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 3(5).
- Rivera Rojas (2021). Avances en educación superior inclusiva: una revisión documental.

- Rivero (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Rojas Bravo, X., y Osorio Acosta, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gac pedagóg*, 36, 62-74.
- Rojas, L. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista de Ciències de l'Educació*, 201-222.
- Román Carrasco (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rose y Wasson (2008) Guía del diseño universal para el aprendizaje. Versión 1.0
- Sánchez Jiménez (2021) *¿La mala educación o en realidad no sabemos escuchar?* Plaza y Valdés
- Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 24 (2). pp. 24-36.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- SEP (2019). Principales cifras del sistema educativo 2018-2019. En: <https://bit.ly/3GW9h6t>
- SEP (2022). Boletín 26. En: [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es\\_mx/sems/Cursan\\_el\\_bachillerato\\_ms\\_de\\_500\\_mil\\_estudiantes\\_a\\_travs\\_de\\_Prepas\\_en\\_Lnea-SEP](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Cursan_el_bachillerato_ms_de_500_mil_estudiantes_a_travs_de_Prepas_en_Lnea-SEP)
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17 - 32.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L., y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. In Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos. Universidad Carlos III, Proyecto “Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social”.

- Socorro, J. J. S., y Reyes, O. G. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154.
- Solís, P., y Martínez, J. R. (2022). Discriminación percibida, características etnoraciales y género. *Documento de trabajo*.
- Sparapani (2013). *Differentiated Instruction: Content Area Application and Other Considerations for Teaching in Grades 5 -12 in the Twenty One Century*. Plymouth: University Press of America.
- Tafur Puente (2020). El método de encuesta. *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: España
- Tomasevski (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*. (40). pp. 341-388
- Tomlinson (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Tomlinson (2005) *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.
- Tomlinson (2008) *El aula diversificada, Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- UDG Escolar (2024). En: <http://www.escolar.udg.mx/aranceles>
- U de G (2002). Plan institucional de desarrollo institucional 2002-2010
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.
- UNESCO (2019). Educación Inclusiva e Interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás. Documento de referencia.
- UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- UNESCO (2021). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.
- Vaín (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55), 1-27.

- Van Manen (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: España
- Vázquez Recio, R., (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283.
- Vidales, S. N., Galli, M., Stuppa, L. G., Tanús, S., Operti, R., Sargiotto, A. I.,... y Romanini, H. (2020). Guía para valorar la inclusión en las escuelas: construcción participativa.
- Villalta Paucar, M. A., & Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136.
- Vivar, C. G., Canga Armayor, A., y Canga Armayor, N. (2011). Propuesta de Investigación Cualitativa: un modelo para ayudar a investigadores noveles. *Index de Enfermería*, 20(1-2), 91-95.
- Vygotsky (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), pp. 155-171.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A., y Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55.
- Whittemore, R., Chase, S. K., y Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Invitación a profesores para participar en entrevista**

Guadalajara, Jalisco, a día, mes, de 2023

Estimado/a profesor/a:

Con el fin de conocer su experiencia como profesor/a del Bachillerato Virtual, le invito a participar en el proyecto de investigación doctoral: “Prácticas docentes de educación inclusiva en modalidad virtual con bachilleres en situación vulnerable”. El objetivo es Caracterizar las experiencias de prácticas docentes inclusivas con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual.

Si decide aceptar, su participación consistirá en una entrevista de alrededor de 60 a 90 minutos realizada por la profesora Marisol Guzmán Bermúdez, bajo la tutela de la Dra. Flor Lizbeth Arellano Vaca. Cabe mencionar que su participación es anónima y todos los datos recabados en la entrevista serán confidenciales y para uso exclusivo de la investigación, estas y otras consideraciones serán detalladas en el formulario de consentimiento ético.

Agradezco confirme su participación respondiendo el siguiente formulario: <https://forms.gle/u5sy7C7gYr8r9yMc9> a más tardar el 28 de mayo de 2023.

Sin otro particular, le agradezco de antemano su atención.

Atentamente

Coordinadora académica BGAI

## **Anexo 2. Guía de entrevista a profesores**

Estimada profesora, estimado profesor:

Le agradezco su participación voluntaria en la investigación sobre prácticas docentes de educación inclusiva.

La entrevista tiene el objetivo de recuperar las experiencias de prácticas docentes de educación inclusiva con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual. En esta entrevista, su participación es libre para responder a las preguntas a partir de la experiencia personal. La investigadora estudiante, quien es la entrevistadora se basa en un guion base, y se incluirán otras preguntas con el fin de profundizar en alguno de los temas dependiendo de la dinámica de la entrevista.

- Datos profesionales del participante.
- Características del alumnado
- Rasgos de la práctica docente.
- Condiciones institucionales
- Noción de educación inclusiva

La participación de los profesores y profesoras es confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, la persona entrevistada puede terminar con la entrevista en cualquier momento.

### **Datos profesionales del participante**

1. ¿Cuál es su formación académica? ¿Qué estudios tiene?
2. ¿Cuál es su antigüedad como docente del bachillerato virtual?
3. ¿Cuáles son sus funciones o actividades como profesor (a) del bachillerato virtual?

### **Características del alumnado**

4. ¿Qué características tiene el alumnado en sus grupos?
5. ¿Cuáles son las dificultades que han tenido los estudiantes del bachillerato virtual?

#### **Rasgos de la práctica docente**

6. ¿Qué factores están presentes en el entorno virtual del SUV para favorecer la inclusión?
7. ¿Hacen reuniones de academias? ¿En qué consisten?
8. De su práctica ¿Qué compartiría con otros profesores sobre su experiencia para favorecer la inclusión?

#### **Condiciones institucionales**

9. ¿Qué apoyos debería brindar la institución para la docencia?
10. ¿Sobre qué temas requiere capacitarse para mejorar su práctica docente?

#### **Noción de educación inclusiva**

11. ¿Ha escuchado sobre educación inclusiva? Sí, ¿qué sabe? No, ¿a qué cree que se refiere?

### **Anexo 3. Guía de entrevista a coordinadora académica**

Estimada coordinadora académica:

Le agradezco su participación voluntaria en la investigación sobre prácticas docentes de educación inclusiva.

La entrevista tiene el objetivo de recuperar las experiencias de prácticas docentes de educación inclusiva con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual. En esta entrevista, su participación es libre para responder a las preguntas a partir de la experiencia personal como líder de proyecto. La investigadora estudiante, quien es la entrevistadora se basa en un guion base, y se incluirán otras preguntas con el fin de profundizar en alguno de los temas dependiendo de la dinámica de la entrevista.

- Datos profesionales del participante.
- Características del alumnado
- Rasgos de la práctica docente.
- Condiciones institucionales
- Noción de educación inclusiva

Su participación es confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, la persona entrevistada puede terminar con la entrevista en cualquier momento.

#### **Datos profesionales del participante.**

1. ¿Cuál es su formación académica? ¿Qué estudios tiene?
2. ¿Cuáles son sus funciones o actividades como coordinadora del bachillerato virtual?

#### **Características del alumnado**

3. ¿Qué características tiene el alumnado del bachillerato virtual que asisten a la casa universitaria a su cargo?

### **Rasgos de la práctica docente**

4. ¿Qué hacen los profesores para apoyar a estos estudiantes?

### **Condiciones institucionales**

5. ¿Qué factores están presentes en el entorno virtual del SUV para favorecer la educación inclusiva?
6. ¿Qué apoyos brinda la institución para la docencia?
7. ¿Sobre qué temas requieren capacitarse los profesores? ¿Cómo se detectan sus necesidades de capacitación?

### **Noción de educación inclusiva**

8. ¿Ha escuchado la noción de educación inclusiva? Sí, ¿cómo lo entiende?  
No, ¿a qué cree que se refiere la inclusión en la educación?

## **Anexo 4. Guía de entrevista a promotora educativa**

Estimada promotora educativa:

Le agradezco su participación voluntaria en la investigación sobre prácticas docentes de educación inclusiva.

La entrevista tiene el objetivo de recuperar las experiencias de prácticas docentes de educación inclusiva con estudiantes en situación de vulnerabilidad del bachillerato virtual. En esta entrevista, su participación es libre para responder a las preguntas a partir de la experiencia personal. La investigadora estudiante, quien es la entrevistadora se basa en un guion base, y se incluirán otras preguntas con el fin de profundizar en alguno de los temas dependiendo de la dinámica de la entrevista.

- Datos profesionales del participante
- Características del alumnado
- Rasgos de la práctica docente
- Condiciones institucionales
- Noción de educación inclusiva

Su participación es confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, la persona entrevistada puede terminar con la entrevista en cualquier momento.

### **Datos profesionales del participante.**

1. ¿Cuál es su formación?
2. ¿Cuáles son sus funciones o actividades como promotora educativa?

### **Características del alumnado**

3. ¿Qué características tiene el alumnado del bachillerato virtual que asisten a la casa universitaria a su cargo?

### **Rasgos de la práctica docente**

4. Desde su perspectiva ¿a qué dificultades se enfrentan los estudiantes en los cursos del bachillerato virtual?
5. Usted ¿cómo apoya a los estudiantes que asisten a esta casa universitaria para enfrentar sus dificultades?
6. ¿Qué características deberían tener los profesores de estos estudiantes?

### **Condiciones institucionales**

7. ¿Cuáles son los factores que deben estar presentes en los entornos virtuales para favorecer la inclusión?
8. ¿Qué apoyos le brinda la institución para mejorar sus funciones y actividades?

### **Noción de educación inclusiva**

9. ¿Ha escuchado la noción de educación inclusiva? Sí, ¿cómo lo entiende?  
No, ¿a qué cree que se refiere la inclusión en la educación?

## **Anexo 5. Invitación a responder cuestionario (estudiantes)**

Estimado (a) estudiante:

Te invitamos a participar en la encuesta “Experiencias de educación inclusiva a partir de las prácticas docentes”. Este cuestionario forma parte de una investigación de doctorado a cargo de una profesora del BGAI.

La información proporcionada se utilizará única y exclusivamente con fines académicos y de investigación. Tu participación es anónima y confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, puedes dejar de responder el cuestionario en cualquier momento. Este cuestionario se responde en un tiempo aproximado de 10 minutos.

Para participar, por favor pulsa en el siguiente enlace:

<http://148.202.167.14/limesurvey/index.php/972257/lang-es-MX>

Cualquier duda o comentario respecto a este tema, escribe por favor a: [jonathan.glez@udgvirtual.udg.mx](mailto:jonathan.glez@udgvirtual.udg.mx)

Mtro. Jonathan González García  
Coordinación de Planeación del Sistema de Universidad Virtual

## Anexo 6. Cuestionario a estudiantes

Estimado (a) estudiante:

Te agradezco la participación voluntaria respondiendo el siguiente cuestionario sobre tu experiencia como estudiante con tus profesores del bachillerato virtual. Este cuestionario forma parte de una investigación de doctorado sobre prácticas docentes de educación inclusiva.

Secciones del cuestionario:

- El perfil del estudiante del bachillerato virtual
- Rasgos de la práctica docente
- Condiciones institucionales

Tu participación es anónima y confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, puedes dejar de responder el cuestionario en cualquier momento. Este cuestionario se responde en un tiempo aproximado de 20 minutos.

Cualquier comentario adicional respecto a este tema, escribe por favor a: [marisol.guzman@iteso.mx](mailto:marisol.guzman@iteso.mx)

1. Edad: \_\_\_\_\_
2. Género:  
Opción 1: M  
Opción 2: H  
Opción 3: Prefiero no responder
3. Semestre que cursas del bachillerato virtual:  
Opción 1: Primero  
Opción 2: Segundo  
Opción 3: Tercero  
Otro:
4. ¿Te dedicas a algo además de estudiar?  
Opción 1: Sí, describe a qué te dedicas \_\_\_\_\_  
Opción 2: No.
5. ¿Por qué elegiste estudiar en el bachillerato virtual?
6. A continuación señala todas las opciones que te describan como estudiante o añade alguna otra que consideres importante:
  - a. Vivo en una comunidad con poco acceso a internet.
  - b. No cuento con equipo de cómputo propio.

- c. Pertenezco a una comunidad indígena y hablo poco español.
- d. Soy extranjero (a)
- e. Soy madre o padre soltero.
- f. Estoy a cargo del cuidado de otra (s) persona (s).
- g. Se me dificulta aprender en modalidad virtual.
- h. Me siento desmotivado (a) como estudiante.
- i. Me he sentido excluido (a) por mis compañeros.
- j. Me he sentido excluido (a) por mis profesores.
- k. Me siento excluida (o) por mi orientación sexual.
- l. Tengo una discapacidad que dificulta mi rendimiento escolar.
- m. He tenido problemas de salud.
- n. Tengo problemas familiares.
- o. Mi situación económica perjudica mi desempeño escolar.
- p. Fui expulsado de otra escuela.
- q. He estado en riesgo de reprobación.
- r. He reprobado materias.
- s. Realizo otra actividad y cuento con poco tiempo para mis estudios.
- t. No tengo alguna condición que afecte mi trayectoria como estudiante.
- u. He tenido que cambiar de residencia.
- v. Mi familia vive en otro lugar.
- w. He tenido problemas administrativos en la escuela o con mis documentos.
- x. Tengo otra dificultad. Descríbela: \_\_\_\_\_

7. Describe tu experiencia como estudiante del bachillerato virtual. \_\_\_\_

8. ¿Has tenido dificultades como estudiante?

Opción 1: Sí, describe la situación \_\_\_\_\_

Opción 2: No.

9. En caso de haber tenido dificultades ¿Las comunicaste a tus profesores?

Opción 1: Sí, describe cómo te apoyaron \_\_\_\_\_

Opción 2: No las comuniqué, pero mis profesores percibieron mis necesidades.

Describe cómo te apoyaron \_\_\_\_\_

Opción 3: No he tenido dificultades.

Opción 4: Tuve dificultades, pero no las comuniqué ni ellos las percibieron.

10. Señala el apoyo o apoyos que tienes como estudiante del bachillerato virtual:

- a. Mi familia me apoya económicamente.
- b. Mi familia me apoya moralmente.
- c. Tengo ingresos laborales propios.
- d. Cuento con una beca.
- e. Tengo asignado un (a) tutor (a).
- f. Asisto a una Casa Universitaria.
- g. Mis profesores me apoyan.
- h. Me apoyan en la coordinación del bachillerato.

- i. Recibo apoyo de uno o varios compañeros.
- j. Ninguno
- k. Otro ¿cuál? \_\_\_\_\_

- 11. ¿Cuál medio de comunicación prefieres para estar en contacto con tus profesores?  
Describe por qué.
- 12. Como estudiante ¿tienes estrategias personales de estudio? ¿Cuáles?
- 13. ¿Qué recomendaciones darías a un estudiante que va a ingresar al bachillerato virtual?
- 14. ¿Qué sugerencias darías a tus profesores del bachillerato virtual para aprovechar al máximo tu aprendizaje?
- 15. ¿Qué ventaja (s) tiene ser estudiante de bachillerato virtual?
- 16. ¿Qué desventaja (s) tiene ser estudiante de bachillerato virtual?

¡Gracias por responder! Recuerda, las respuestas son confidenciales y anónimas. Con fines académicos.

Cualquier inconformidad relacionada con la conducción de esta investigación se puede dirigir a la directora de tesis Dra. Flor Arellano [lizabetha@iteso.mx](mailto:lizabetha@iteso.mx) quien atenderá en conjunto con el equipo de investigación del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO su solicitud.

## Anexo 7. Hoja de consentimiento informado (entrevista)



SISTEMA UNIVERSITARIO JESUITA INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE (ITESO) DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, acepto de manera voluntaria ser participante en el proyecto de investigación denominado:

“Experiencias de educación inclusiva con bachilleres en situación vulnerable, modalidad virtual”.

Ello después de haber conocido los fines del estudio como parte de la investigación doctoral realizado por Marisol Guzmán Bermúdez y con pleno conocimiento de que:

- Puedo negar la participación en el estudio si lo considero conveniente a mis intereses.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación.

Estoy de acuerdo con participar en el proyecto

Sí  No

Estoy de acuerdo en que la entrevista sea grabada

Sí  No

Lugar y Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Cualquier inconformidad relacionada con la conducción de esta investigación se puede dirigir a la directora de tesis Dra. Flor Arellano [lizabetha@iteso.mx](mailto:lizabetha@iteso.mx) quien atenderá en conjunto con el equipo de investigación del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO su solicitud.

## Anexo 8. Lista de codificación categorías y subcategoría

Bloque temático	Categorías y subcategorías conceptuales
<i>Prácticas docentes</i>	1.1 Prácticas docentes en educación inclusiva <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1.1 Sensibilización de la educación inclusiva</li> <li>1.1.2 Diagnóstico para reconocer al alumnado</li> <li>1.1.3 Emergente: Enseñanza personalizada</li> <li>1.1.4 Emergente: Reconocimiento al esfuerzo del alumnado</li> </ul> 1.2. Ajustes pedagógicos <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2.1 Medios de presentación y expresión la información</li> <li>1.2.2 Ajustes en las actividades</li> <li>1.2.3 Emergente: Ajustes razonables para el alumnado con discapacidad</li> <li>1.2.4 Ajustes en el proceso de evaluación               <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2.4.1 Retroalimentación formativa</li> <li>1.2.4.2 Emergente: Prórroga para la entrega de tareas</li> </ul> </li> <li>1.2.5 Emergente: Actividades extracurriculares</li> </ul>
<i>Acompañamiento</i>	1.3 Acompañamiento <ul style="list-style-type: none"> <li>1.3.1 Medios sociales</li> <li>1.3.2 Acompañamiento entre alumnos</li> <li>1.3.3 Emergente: Actividades extracurriculares</li> <li>1.3.4 Emergente: Asesoría presencial</li> <li>1.3.5 Emergente: Asesoría a padres de familia</li> </ul>
<i>Barreras docentes de educación inclusiva</i>	1.4 Barreras docentes para la educación inclusiva <ul style="list-style-type: none"> <li>1.4.1 Facilitar la tarea</li> <li>1.4.2 Ausencia de colaboración y trabajo en equipo</li> <li>1.4.3 Emergente: Simulación de adaptación pedagógica</li> </ul>
<i>Perfil del docente</i>	1.5 Perfil del docente inclusivo <ul style="list-style-type: none"> <li>1.5.1 Rol profesor-tutor</li> <li>1.5.2 Orientación en el itinerario escolar</li> <li>1.5.3 Derivación a apoyos institucionales</li> <li>1.5.4 Asesoría académica</li> <li>1.5.5 Empatía</li> </ul>
<i>Perfil del estudiante</i>	2.1 Perfil del estudiante <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1 Situaciones de vulnerabilidad social               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.1.1 Comunidad rural</li> <li>2.1.1.2 Comunidad indígena</li> <li>2.1.1.3 Emergente: Violencia</li> <li>2.1.1.4 Emergente: Postpandemia</li> <li>2.1.1.5 Escasos recursos</li> </ul> </li> <li>2.1.2 Situaciones de vulnerabilidad escolar               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.2.1 Abandono escolar</li> <li>2.1.2.2 Sin acceso a tecnología</li> <li>2.1.2.3 Emergente: Falta de comprensión lectora</li> <li>2.1.2.4 Emergente: Tienen dificultades para pedir ayuda</li> <li>2.1.2.5 Emergente: No organizan sus tiempos</li> </ul> </li> <li>2.1.3 Situaciones de vulnerabilidad personal               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.3.1 Discapacidad</li> <li>2.1.3.2 Emergente: Padres sobreprotectores</li> <li>2.1.3.3 Extraedad (asociado a más obligaciones)</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1.3.4 De identidad de género</li> <li>2.1.3.5 Matrimonio</li> <li>2.1.4 Emergente. Interseccionalidad</li> </ul>
<i>Percepción del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.2 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones al docente</li> <li>2.3 Experiencias del estudiantado: Recomendaciones entre estudiantes</li> </ul>
<i>Impulsores institucionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Nociones de educación inclusiva <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.1. Dimensión social</li> <li>3.1.2. Dimensión política</li> </ul> </li> <li>3.2 Dimensión pedagógica: Apoyos <ul style="list-style-type: none"> <li>3.2.1 Emergente: Rediseño</li> <li>3.2.2 Capacitación docente</li> <li>3.2.3 Trabajo en academias</li> <li>3.2.4 Comunicación coordinación-profesor</li> <li>3.2.5 Interacción sincrónica</li> <li>3.2.6 Emergente: Preferencia por la presencialidad (Postpandemia)</li> <li>3.2.7 Emergente: Buena comunicación entre pares</li> </ul> </li> <li>3.3 Infraestructura <ul style="list-style-type: none"> <li>3.3.1 Emergente: Módulo virtual de tutorías</li> </ul> </li> <li>3.4 Emergente: Convenios interinstitucionales <ul style="list-style-type: none"> <li>3.4.1 Ajustes en proceso de admisión.</li> </ul> </li> </ul>
<i>Barreras institucionales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.5 Desinformación institucional</li> <li>3.6 Falta de apoyo psicopedagógico</li> <li>3.7 Prediseño didáctico</li> <li>3.8 Plataforma no accesible</li> <li>3.9 Costo elevado de colegiatura</li> <li>3.10 Condiciones docentes <ul style="list-style-type: none"> <li>3.10.1 Profesores no capacitados</li> <li>3.10.2 Falta de habilidades tecnológicas</li> <li>3.10.3 Profesores no responden</li> </ul> </li> </ul>

## **Anexo 9. Guía de entrevista a estudiantes**

Estimado (a) egresado (a):

Te agradezco tu participación voluntaria en esta investigación sobre prácticas docentes de educación inclusiva. Buscamos conocer tu experiencia como estudiante del bachillerato virtual.

En esta entrevista, tu participación es libre para responder a las preguntas a partir de la experiencia personal. La investigadora estudiante, quien es la entrevistadora se basa en un guion base, y se incluirán otras preguntas con el fin de profundizar en alguno de los temas dependiendo de la dinámica de la entrevista.

### **Secciones de la entrevista:**

- El perfil del estudiante del bachillerato virtual.
- Rasgos de la práctica docente

Tu participación es confidencial. Como se trata de una participación libre y voluntaria, la entrevista puede terminar en cualquier momento.

### **Perfil del estudiante del bachillerato virtual**

1. ¿A qué te dedicas? / ¿A qué te dedicabas cuando eras estudiante?
2. ¿Qué edad tenías cuando ingresaste al bachillerato virtual?
3. ¿Por qué elegiste ingresar al bachillerato virtual?

### **Rasgos de la práctica docente**

4. En tu experiencia como estudiante, ¿qué recuerdas de algún profesor (a) haya hecho que te facilito el aprendizaje a ti o a algún compañero (a)?
5. ¿Qué dificultades tuviste como estudiante del bachillerato virtual?
6. ¿Cuáles fueron las acciones realizadas por tus profesores para apoyarte en esas dificultades?

7. ¿Cuáles prácticas docentes recuerdas que te ayudaron a ti y a tus compañeros?
8. ¿Cómo son tus profesores del bachillerato? / ¿Qué características identificas en ellos, o acciones que hacen para facilitar el aprendizaje y permanencia de los alumnos en el bachillerato
9. ¿Qué recomendaciones tienes para mejorar las prácticas de tus profesores?