

## A vibrant, surreal illustration of a large, brown, textured hand holding a group of colorful human figures (red, orange, yellow, green, blue) against a background of swirling patterns, gears, and various symbols like a clock, lightbulb, and globe. The scene is divided into two main color zones: a warm, reddish-orange on the left and a cool, blueish-purple on the right. The hand is positioned centrally, with its fingers spread, supporting the figures. The figures are stylized, blocky human shapes in various colors. The background is filled with intricate details: gears, a clock face, a lightbulb, a globe, and other symbolic elements. The overall composition suggests themes of global unity, progress, and the future.

Reyna Angélica Berumen Ruvalcaba



9 7 8 6 0 7 2 6 9 7 5 9 1



# **Educación Inclusiva y Justicia Social: Estrategias Innovadoras y Perspectivas Multidisciplinarias**

## **COORDINADORES**

**Coordinadores**

**Luz María Cejas Leyva**

**Sagrario Lizeth Salas Name**

**Maura Antonia Lazcano Franco**

**Reyna Angélica Berumen Ruvalcaba**

## **Autores**

**Orlando Vázquez Pérez  
Maricela Bonilla González  
Saúl Elizarraras Baena  
José Luis Medardo Quiroz Gleason  
Diana Ruth Estrada Garza  
Catalina Mayela Lioner Delgado  
Juan Antonio Suárez Avilés  
José Cirilo Castañeda Delfin  
Susuky Mar Aldana  
Miriam Karina Ortiz Rivas  
Carlos Rigoberto Velázquez Trejo  
Lilia Janeth Valenzuela Gastelum  
Fernando Garza Hernández  
Yoxana Stephanie González Ilustre  
Gloria Noemí Estrada Figueroa  
Ana Lilia Estrada Figueroa  
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos**

**Editorial**



Primera edición: 30 de mayo de 2025

Editado: Durango, Dgo. México

**ISBN: 978-607-26975-9-1**

D.R© Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita del autor.

## **Propósito del libro**

El propósito de este libro es ofrecer una perspectiva integral sobre la educación inclusiva, explorando sus alcances, limitaciones y áreas de oportunidad a través del análisis de acciones realizadas en contextos educativos diversos. Se busca contribuir al desarrollo de estrategias que favorezcan la integración de todos los estudiantes, respetando sus singularidades y promoviendo su participación activa en procesos de aprendizaje significativos.

La obra pretende identificar los principales desafíos que enfrentan los docentes para implementar ajustes razonables y diseñar soluciones prácticas basadas en un diagnóstico exhaustivo. Dicho diagnóstico sirve como un punto de partida para comprender la realidad actual, medir el impacto de las estrategias y establecer bases para su mejora continua. Las investigaciones presentadas en cada capítulo, enfatizan la importancia de adaptar las prácticas educativas a las necesidades específicas de cada estudiante.

Además, el libro aboga por el uso de enfoques innovadores y dinámicos que permitan flexibilizar la enseñanza, ofreciendo diversas formas de representación, expresión y compromiso para enriquecer la experiencia educativa. También se profundiza en las resistencias que limitan la correcta implementación de ajustes razonables, destacando la necesidad de sensibilización y capacitación docente.

En el texto se reflexiona sobre la importancia de la inclusión cultural y la interculturalidad en los entornos educativos. Se cuestiona cómo estas dimensiones han sido tratadas de manera superficial y se propone un enfoque que conecte la educación con las experiencias reales de los individuos, fomentando un diálogo de saberes y una integración auténtica de las diferentes perspectivas.

En esencia, el libro aspira a ser una guía práctica y reflexiva que inspire la implementación de acciones inclusivas en todos los contextos educativos. Al combinar resultados de actividades reales, análisis crítico y propuestas de mejora, busca contribuir al diseño de un entorno educativo más equitativo, participativo y adaptado a las diversas realidades del presente.

## Contenido

|                                                                                                                                                                                                                                                              |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Propósito del libro.....</b>                                                                                                                                                                                                                              | <b>5</b>  |
| <b>Prologo.....</b>                                                                                                                                                                                                                                          | <b>7</b>  |
| <b>Capítulo I .....</b>                                                                                                                                                                                                                                      | <b>8</b>  |
| <b>Enseñanza de las matemáticas mediante materiales didácticos en la educación inclusiva</b><br><i>Orlando Vázquez Pérez</i><br><i>Maricela Bonilla González</i><br><i>Saúl Elizarraras Baena</i><br><i>José Luis Medardo Quiroz Gleason</i>                 |           |
| <b>Capítulo II.....</b>                                                                                                                                                                                                                                      | <b>27</b> |
| <b>Ajustes razonables como apoyo del aprendizaje de alumnos con discapacidad Escuela Preparatoria No.6 de la Universidad de Guadalajara</b><br><i>Diana Ruth Estrada Garza</i><br><i>Catalina Mayela Lioner Delgado</i><br><i>Suárez Avilés Juan Antonio</i> |           |
| <b>Capítulo III.....</b>                                                                                                                                                                                                                                     | <b>42</b> |
| <b>Percepción de la cultura y prácticas inclusivas en la Licenciatura en Enfermería</b><br><i>José Cirilo Castañeda Delfín</i><br><i>Susuky Mar Aldana</i><br><i>Miriam Karina Ortiz Rivas</i>                                                               |           |
| <b>Capítulo IV.....</b>                                                                                                                                                                                                                                      | <b>54</b> |
| <b>Evaluación de la Practica Inclusiva en Docentes de Secundaria</b><br><i>Carlos Rigoberto Velázquez Trejo</i><br><i>Lilia Janeth Valenzuela Gastelum</i>                                                                                                   |           |
| <b>Capítulo V.....</b>                                                                                                                                                                                                                                       | <b>64</b> |
| <b>La identidad enactiva como discurso fenoménico en la Universidad Autónoma Indígena de México</b><br><i>Fernando Garza Hernández</i>                                                                                                                       |           |
| <b>Capítulo VI.....</b>                                                                                                                                                                                                                                      | <b>79</b> |
| <b>Un paso más por la socialización de contenidos con IA</b><br><i>Yoxana Stephanie González Ilustre</i><br><i>Gloria Noemí Estrada Figueroa</i><br><i>Ana Lilia Estrada Figueroa</i><br><i>Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos</i>                      |           |
| <b>Semblanza de los coordinadores del libro.....</b>                                                                                                                                                                                                         | <b>90</b> |

## **Prólogo**

En este libro, los autores presentan una recopilación de resultados derivados de investigaciones realizadas en el ámbito de una educación moderna, abarcando diversas áreas y procesos educativos. Este enfoque se alinea con las tecnologías de la información, considerando los avances tecnológicos, la inteligencia artificial y las actualizaciones en metodologías y procedimientos. Con una perspectiva global, se integran las políticas internacionales con el objetivo de impulsar una educación de calidad en nuestro país.

Se presentan, de manera institucional, las acciones necesarias para que, en la praxis educativa, sea posible alcanzar una comprensión profunda y detallada de las situaciones actuales que enfrentan tanto los facilitadores como los estudiantes, independientemente de sus características individuales, tales como sexo, discapacidades, origen étnico, religión u orientación sexual, entre otras.

También se exponen resultados para adecuar y actualizar métodos de enseñanza, mediante materiales didácticos en la educación inclusiva, con ajustes razonables para apoyos especiales y la participación activa de estudiantes con alguna discapacidad. Los resultados presentados en esta obra también abarcan aspectos sociológicos y culturales relacionados con la justicia social, integrados en la práctica docente en el aula.

Asimismo, se hace énfasis en la importancia de construir un modelo educativo basado en principios éticos y humanistas que respondan a las necesidades contemporáneas. Esto incluye no solo la actualización constante de los métodos pedagógicos, sino también el fortalecimiento de los valores de respeto, equidad y diversidad como pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa.

A la vez, se exponen resultados para adecuar y actualizar métodos de enseñanza, mediante materiales didácticos en la educación inclusiva, con ajustes razonables para apoyos especiales y la participación activa de estudiantes con alguna discapacidad. Los resultados presentados en esta obra también abarcan aspectos sociológicos y culturales relacionados con la justicia social, integrados en la práctica docente en el aula.

Doctora en Psicología Leticia Fernández Mojica

## **CAPÍTULO I:**

### **Enseñanza de las matemáticas mediante materiales didácticos en la educación inclusiva**

**Orlando Vázquez Pérez**  
**Maricela Bonilla González**  
**Saúl Elizarraras Baena**  
**José Luis Medardo Quiroz Gleason**  
*Escuela Normal Superior de México*

#### **Resumen**

Esta investigación compila información obtenida sobre las actividades llevadas a cabo con un grupo de cuarto semestre que cursa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). El trabajo se llevó a cabo en el segundo semestre correspondiente al ciclo escolar: 2023-2024. Las acciones estuvieron orientadas de acuerdo con lo establecido en la asignatura de “Comunicación accesible en la educación inclusiva” (CAEI). Los resultados obtenidos fueron favorables y alentadores; pero a su vez, también permitieron identificar los alcances, limitaciones y propuestas para mejorar la práctica docente al impartir la asignatura referida.

**Palabras clave:** enseñanza, matemáticas, inclusión

#### **Introducción**

Esta investigación es parte de un proyecto más extenso. Algunas de las acciones llevadas a cabo en el Cuerpo Académico Consolidado: “Matemática Educativa y Formación Docente” (ENSME-CA-6) de la ENSM desde 2011 han sido: aplicar, identificar, analizar e interpretar los métodos de enseñanza de la práctica docente; así como los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo con los docentes en formación de la LEAM al interior del aula y de las prácticas escolares que realizan éstos con estudiantes de secundaria. Entre otras líneas de investigación que nos interesan, aquí expondremos algunos de los resultados obtenidos ante la puesta en práctica de la asignatura CAEI (SEP, 2022).

#### **Planteamiento del problema**

Ante la necesidad de los docentes en formación y por quienes formamos a docentes, tarde o temprano tendremos alumnos con discapacidades visuales, auditivas, motrices, etc. Es por ello, que la práctica docente no puede reducirse únicamente al uso

del pizarrón, y al libro de texto, esto debido a que cada estudiante con discapacidad requiere de una práctica docente acorde a las características propias. Es por ello, que nos hemos dado a la tarea de proponer a los docentes en formación de la LEAM algunas sugerencias para que elaboren materiales didácticos manipulables con o sin el uso de la tecnología para alumnos con discapacidad visual y auditiva.

### **Pregunta y objetivo de investigación**

La pregunta y objetivo planteados son:

- ¿Qué tipo de materiales didácticos proponen los docentes en formación de 4º semestre para alumnos con discapacidades visuales y auditivas?
- Identificar en los estudiantes de 4º semestre que tipo de materiales didácticos proponen con o sin el uso de la tecnología para alumnos con discapacidades visuales y auditivas.

### **Método**

Esta investigación cualitativa (Eisner, 1998; Carvalho, M. 2008; Martínez, 2006) permite conjugar enseñanza e investigación (Barreiro, Leonian, Marino, Pochulu y Rodríguez; 2017). La indagación se llevó a cabo con el Grupo A que cursó el cuarto semestre de la LEAM de la ENSM del turno vespertino, se realizó durante el segundo semestre del ciclo escolar: 2023-2024 en la asignatura de CAEI (SEP, 2022). El grupo estuvo constituido por 20 estudiantes. Se efectuaron 33 sesiones durante el semestre. Cabe precisar que el profesor-investigador que impartió la asignatura referida, impartió al mismo grupo (Grupo A) y al mismo tiempo la materia de *Diseño de Materiales y Recursos Educativos para la Enseñanza de las Matemáticas* (DMREEM), por lo que, vinculó ambas asignaturas para que los docentes en formación propusieran materiales didácticos manipulativos para alumnos con discapacidad visual y auditiva. Esto facilitó mucho el proceder de los alumnos para elaborar materiales didácticos por el simple hecho de estar cursando al mismo tiempo la asignatura de DMREEM (SEP, 2022).

## Técnicas e instrumentos de investigación

Aquí se utilizaron *técnicas* e *instrumentos* para recabar la información. Con la técnica de observación se utilizaron como instrumentos la observación participante, la guía de observación. Con la técnica de desempeño se apoyó con los instrumentos de producto final integrador y bitácora. Con la técnica de interrogatorio los instrumentos utilizados fueron el debate, el ensayo y cuestionarios de respuestas abiertas. Las técnicas e instrumentos utilizadas en esta investigación se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1** Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación.

| <b>Técnicas</b> | <b>Instrumentos</b>                 |
|-----------------|-------------------------------------|
| Observación.    | Observación participante            |
|                 | Guía de observación                 |
| Desempeño       | Producto final integrador           |
|                 | Bitácora.                           |
| Interrogatorio  | Debate                              |
|                 | Ensayo                              |
|                 | Cuestionario de respuestas abiertas |

Esta tabla presenta las técnicas utilizadas con sus respectivos instrumentos para poder interpretar la información recopilada a lo largo de este trabajo.

## Propuesta institucional

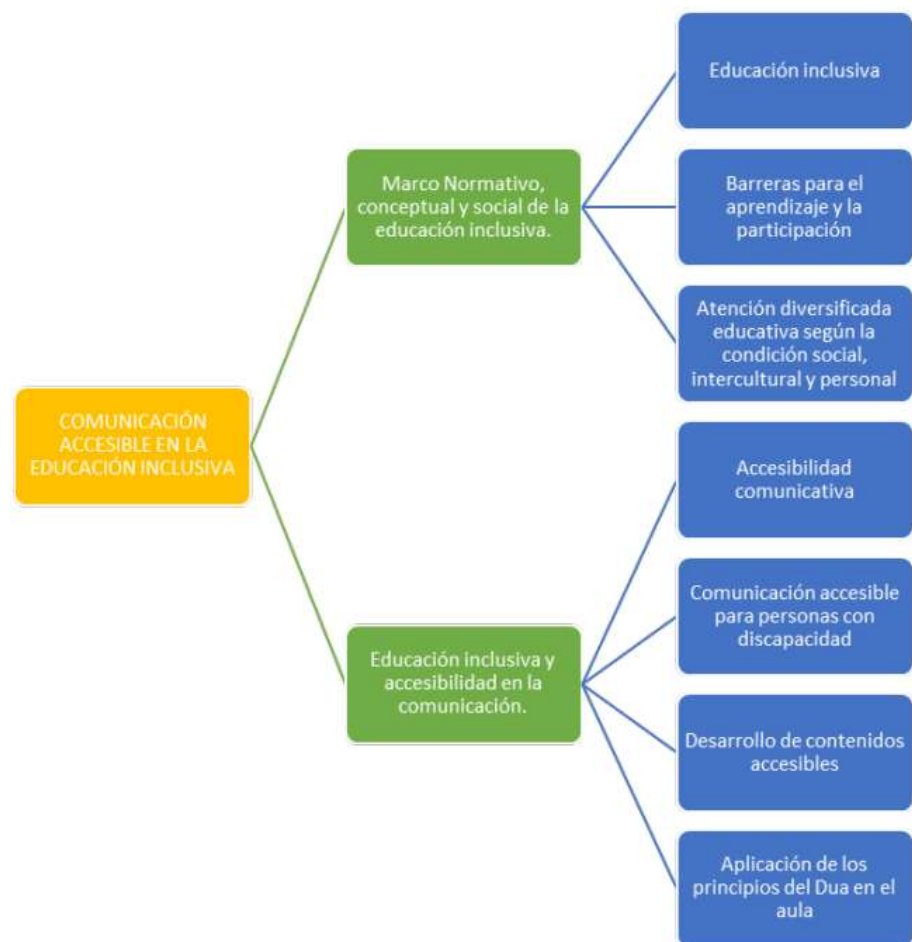
Al inicio del semestre, se presentó a los estudiantes el Programa del curso de CAEI (SEP, 2022). El propósito general del curso de CAEI (SEP, 2022) es:

La malla curricular de cuarto semestre contempla en el trayecto formativo Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales el curso Comunicación accesible en la educación inclusiva, que tiene como propósito:

Que cada estudiante identifique y contribuya de manera comunitaria a disminuir las barreras de aprendizaje y participación desde la perspectiva de la inclusión mediante una comunicación accesible que favorezca la atención a la diversidad en la escuela secundaria y media superior.

Como parte del propósito general del curso, a los docentes en formación se les solicitó que elaboraran durante el semestre dos materiales didácticos sin el uso de la tecnología dirigido a estudiantes de secundaria con discapacidades auditivas y visuales. Esto con el fin de que ellos tuvieran un acercamiento previo al tener experiencias con estudiantes con estas discapacidades. También se les presentó la estructura del curso de CAEI (SEP, 2022), tal como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 1** Estructura del curso de CAEI (SEP, 2022)



(SEP, 2022, p. 15)

El Programa del curso de CAEI (SEP, 2022), consta de dos unidades; la primera de ella corresponde al marco normativo, conceptual y social de la educación inclusiva.

El propósito de la primera unidad señala:

Que el estudiantado normalista conozca los principios y conceptos clave de la comunicación accesible en el marco de la inclusión educativa, a través del análisis y reflexión de documentos rectores y aportes teóricos, para aplicar sus principios en la mejora de sus prácticas profesionales.

Que la y el estudiante reconozca a la Educación Inclusiva como un proceso que contribuye a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación para aplicar sus principios en la mejora de sus prácticas profesionales.

La segunda unidad refiere a la educación inclusiva y accesible en la comunicación. En esta unidad se señala que:

La comunicación accesible hace referencia a la práctica de utilizar diferentes herramientas y estrategias para garantizar que la información sea comprensible y significativa para todos. Esto incluye adaptar el lenguaje, los sistemas de escritura, los formatos, los dispositivos tecnológicos y otros medios de comunicación de acuerdo con las necesidades individuales de cada persona (SEP, 2022, p. 30).

El propósito de la segunda unidad indica:

Que el estudiantado normalista emplee en sus intervenciones didácticas estrategias de comunicación accesible e inclusiva a través del diseño y puesta en marcha de planeaciones didácticas, basadas en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos (SEP, 2022, p. 30).

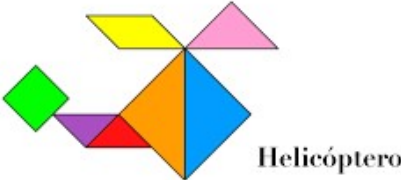
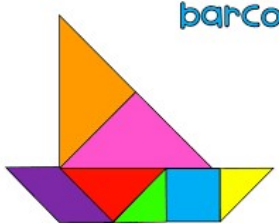
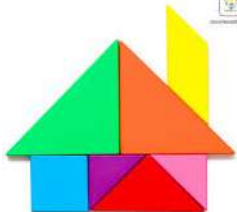
A continuación, se enlistan y describen de modo general las acciones realizadas durante el semestre:

- a) Al inicio del semestre se hizo la presentación del programa de la asignatura y se dieron a conocer los criterios de evaluación.

- b) Se aplicó un instrumento de indagación para saber si consideraban importante conocer estrategias de enseñanza para alumnos con discapacidades auditivas y visuales. También se les cuestionó que, en caso de tener un alumno ciego o sordo, ¿Qué estrategias utilizarías para comunicarte al momento de enseñar un contenido matemático?
- c) Posterior a la aplicación de instrumento de indagación se procedió a discutir de manera crítica las respuestas que dieron los docentes en formación.
- d) Se revisaron conceptos que aluden a la educación inclusiva.
- e) Se estudiaron los precursores de la educación matemática crítica.
- f) Se proyectaron videos sobre la biografía y algunas aportaciones que hizo a la ciencia Stephen Hawking, esto con el fin de motivar a los alumnos y que se percataran que la discapacidad no es un impedimento para realizar metas.
- g) Se realizaron actividades en aula para formar figuras con el tangram simulando que ellos eran sordos. La actividad consistió en formar equipos y que un integrante se tendría que comunicar únicamente con señas para decirle a otro compañero que figura con el tangram se tenía que formar.
- h) Se solicitó que se formaran equipos para que expusieran diversos temas, entre ellos, todo lo referente a la educación inclusiva y los distintos tipos de discapacidades que existen actualmente.
- i) Se realizaron dos jornadas de prácticas docentes. Al término de cada jornada de práctica, se les pidió que expusieran sus materiales didácticos, primero para alumnos con discapacidad visual y después para alumnos con discapacidad auditiva.

En la Figura 2 se ilustra una de las actividades que se llevaron a cabo de acuerdo con lo referido en el inciso “g”.

**Figura 2** Actividad 1. Formando figuras con el tangram

|                                                                                                                                    |                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Equipo 1: Helicóptero.</p>  <p>Helicóptero</p> | <p>Equipo 2: Gato.</p>               |
| <p>Equipo 3: Barco.</p>  <p>barco</p>             | <p>Equipo 4: Casa.</p>               |
| <p>Equipo 5: Pez.</p>  <p>Un pez</p>            | <p>Figura extra:</p>  <p>caballo</p> |

### Perspectiva teórica referencial

En este trabajo se utiliza el término de *perspectiva teórica referencial*, en el sentido de que la perspectiva teórica amplía la visión de las teorías considerándola de *modo holístico*, además de permite considerar al mismo tiempo varias teorías (Martínez, 2006).

En una investigación cualitativa, este "marco" (así, entre comillas) no debe "enmarcar" (delimitar) la búsqueda del investigador, pues sólo es "referencial", es decir, sólo tiene por finalidad exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación. Debe referir las principales investigaciones sobre el área o áreas cercanas: autores, enfoques y métodos

empleados, conclusiones e interpretaciones teóricas a que llegaron, y otros elementos de importancia (Martínez, 2006, p. 129).

Aquí interesaron elementos de carácter teórico y de método, por consiguiente, la perspectiva teórica referencial, estuvo orientada en tres perspectivas de carácter *epistemológica, cognitiva y social*.

**Figura 3** *Perspectiva teórica*



Esta figura permite visualizar la interrelación de las perspectivas que se utilizaron en el desarrollo de la presente investigación.

- **Perspectiva epistemológica**

Esta perspectiva permitió identificar la importancia que daban los docentes en formación al uso de materiales didácticos para alumnos con discapacidades visuales y auditivas. Para ello, se utilizó la propuesta de Bruner (1960) mediante el enfoque CPA (concreta, pictórica y abstracta). Cabe precisar que, para el caso de alumnos con discapacidades visuales, únicamente se propusieron 8 materiales didácticos concretos dejando de lado las dos últimas etapas.

- **Perspectiva cognitiva**

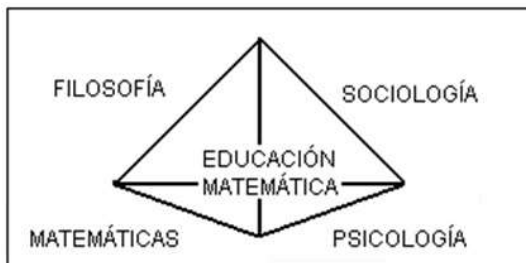
La *perspectiva cognitiva* intereso lo que ocurre al *interior y exterior* del pensamiento de los docentes en formación, debido a que es imposible imaginar lo que ellos están pensando (Frawley, 1999) solo se recurrirá en esta investigación al tipo de

respuesta otorgadas por los docentes en formación en los cuestionarios de respuestas abiertas.

- Perspectiva social

Aquí nos referimos a las *matemáticas en la sociedad* y de modo particular al *contenido matemático en la educación inclusiva*. Para el caso que aquí interesa, se centró en la elaboración de materiales didácticos para alumnos con discapacidad visual y auditiva. Uno de los precursores de la *Educación Matemática Crítica* es Higginson (1980) quien propone un modelo tetraédrico y considera que está conformada por cuatro disciplinas: *Matemáticas, Psicología, Sociología y Filosofía*. Estas distintas dimensiones de la *Educación Matemática* asumen las preguntas básicas que plantean: *qué enseñar* (matemáticas); *por qué* (filosofía); *a quién y dónde* (sociología); *cuándo y cómo* (psicología).

**Figura 4** Modelo tetraédrico propuesto por Higginson (1980).



Esta figura permite identificar en cada vértice del tetraedro las disciplinas que están alrededor de la educación matemática crítica.

### **Criterios de análisis**

Los criterios de análisis utilizados en este trabajo derivaron de la perspectiva teórica utilizada en esta investigación. Tal como se presenta en la Tabla 2.

**Tabla 2** *Criterios de análisis*

| Epistemológico                                                                                                  | Cognitivo                                          | Social                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Enfoque CPA: <ul style="list-style-type: none"><li>- Concreta</li><li>- Pictórica</li><li>- Abstracta</li></ul> | Cuestionarios con solicitud de respuestas abiertas | Contenido matemático en la educación inclusiva:<br>¿Qué enseñar? (matemáticas)<br>¿Por qué? (filosofía)<br>¿A quién y dónde? (sociología)<br>¿Cuándo y cómo? (psicología). |

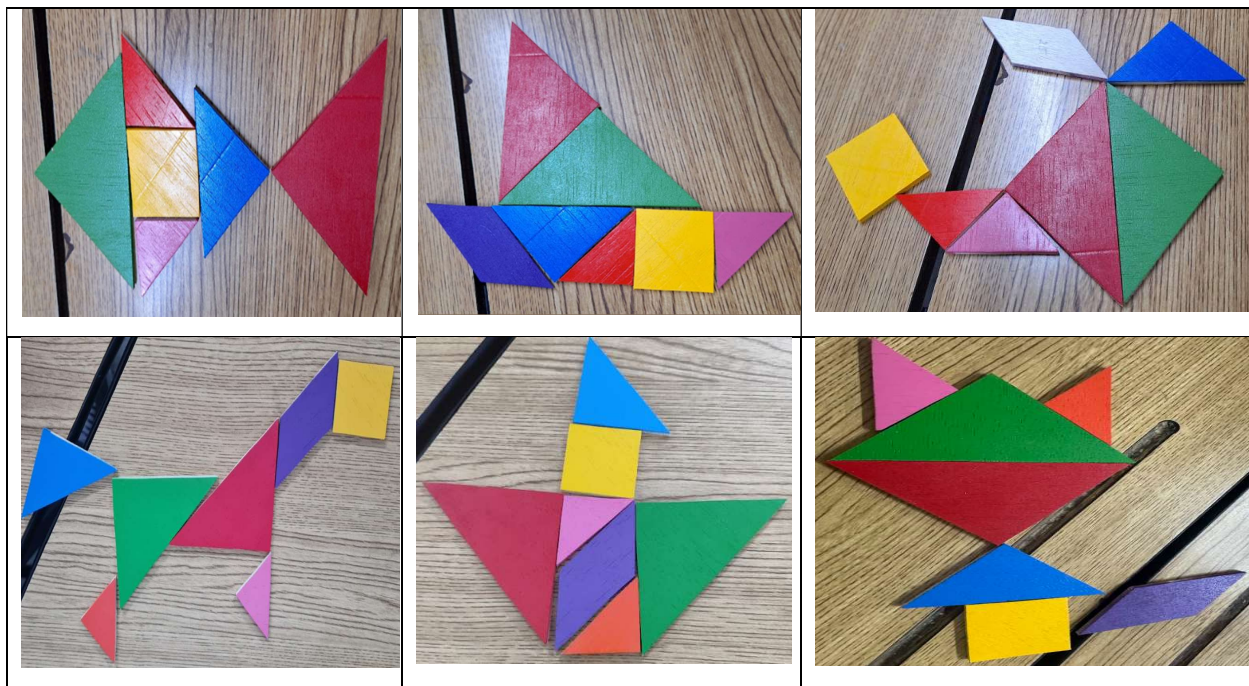
*Nota.* Esta tabla presenta un resumen de los elementos que incluyó cada criterio de análisis para analizar la información recabada en esta investigación.

## **Discusión de los resultados**

Derivado del trabajo realizado a lo largo del semestre, se logró que los docentes en formación del Grupo A elaboraran 40 materiales didácticos para alumnos con discapacidad visual y auditiva. Esto implica gran cantidad de información considerando los criterios de análisis aquí expuestos. Es por ello, que en este documento solo se expondrán a modo de evidencias algunos ejemplos de las figuras construidas con el tangram y un ejemplo de material didáctico para discapacidad auditiva de acuerdo con los criterios de análisis: epistemológico, cognitivo y social.

## Resultados de acuerdo con los aspectos epistemológicos

**Figura 5** Figuras formadas por los docentes en formación con el uso del tangram



Estas son algunas de las figuras que los docentes en formación formaron con el tangram. A continuación, se presentan evidencias de la elaboración de material didáctico mediante el enfoque CPA para alumnos con discapacidad auditiva.

**Figura 6** Material didáctico para alumnos con discapacidad auditiva

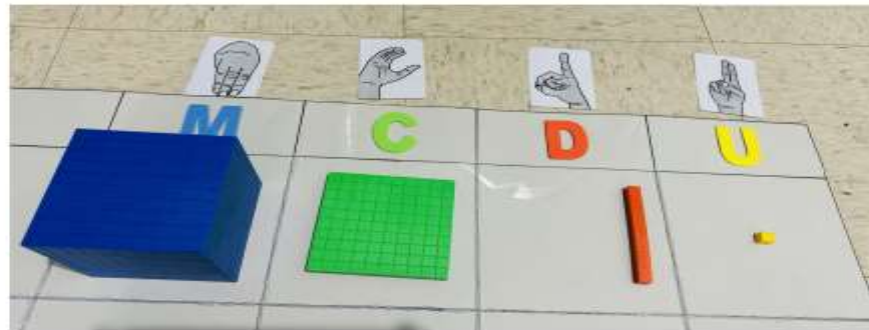
**Contenido:** Extensión del significado de las operaciones y sus relaciones inversas

**Proceso de Desarrollo de aprendizaje (Pda):**

Nota: El Pda es extenso, en este caso sólo me centré en reconocer el significado de la suma y resta como operaciones básicas, sobre todo el analizar el porqué de su algoritmo. Trabajando con material concreto y la Lengua de Señas Mexicanas.

***Evidencia fotográfica del material:***

Parte concreta: Familiarizarse con las unidades, decenas, centenas y millares del material concreto.



El “tablero” tiene un relieve para diferenciar cada parte de las cifras y cada parte de la operación. Para ir conectando con lo pictórico se usa la Lengua de Señas.



En la parte pictórica se usan bolitas para representar la cantidad de unidades, decenas, centenas y millares, ese material va a permitir más adelante poder conectar con el ábaco ya que se puede usar en otras actividades que involucren operaciones.



En la parte abstracta: Se lleva al manejo del número acorde a su simbología de los números arábigos y la estructura básica en las operaciones, eso les permitirá poco a poco ir manejando la lengua española en matemáticas como segunda lengua (por escrito).



Como se puede identificar en la Figura 5 se presenta el material didáctico que alude a la adición como operación aritmética directa y a la sustracción como operación inversa. En la figura se detalla el enfoque CPA. Sin duda alguna este material y la estrategia de enseñanza propuesta por la docente en formación resulta de suma importancia para alumnos con discapacidad auditiva.

## Resultados de acuerdo con los aspectos cognitivos

Aquí se presentan las respuestas abiertas al cuestionario que se entregó a los docentes respecto a la elaboración de materiales didácticos.

**Figura 7** Respuestas otorgadas al cuestionario de preguntas abiertas

Instrucciones: Esta actividad corresponde a la elaboración y exposición de materiales didácticos para alumnos con discapacidad auditiva. Al momento de presentar sus materiales respectivos, deberán presentar las siguientes preguntas reflexivas (pesando en el alumno con discapacidad y tu como docente):

- a) ¿Qué situación consideraste al momento de diseñar tu material didáctico?

*Consideré la necesidad de proporcionar un recurso accesible, visual y táctil para los alumnos con discapacidad auditiva, permitiendo que puedan comprender y practicar los algoritmos y operaciones básicas de suma y resta de manera independiente y eficaz. También tuve en cuenta la importancia de que el material concreto fuera fácil de usar y comprendiera una clara diferenciación entre unidades, decenas, centenas y millares a través del uso de relieves para separar las cifras y las partes de las operaciones. Consideré materiales tangibles que se vincularan con la Lengua de Señas Mexicanas y que permitieran a los alumnos también manejarlo en español como segunda lengua para ellos.*

- b) ¿En que te apoyaste para elaborar el material didáctico: autoría personal, YouTube, libros, etc.?

*Vi manuales y libros sobre educación inclusiva y estrategias para la enseñanza de matemáticas a estudiantes con discapacidad auditiva, así como textos sobre métodos de enseñanza multisensorial. Mis alumnos de prácticas me inspiraron a crear el "tablero" de operaciones ya que noté no tienen claro el porqué del algoritmo de estas*

c) ¿Qué contenido matemático enseñarías con tu material didáctico?

*Del programa de matemáticas para secundaria sirve para el contenido de: **Extensión del significado de las operaciones y sus relaciones.***

*Proceso de desarrollo de aprendizaje: El primero de este contenido, pero ya que es muy amplio me centré en un primer momento en: Reconoce el significado de las operaciones suma y resta como operaciones básicas y sus relaciones inversas.*

*Sin embargo sirve para cubrir más temas por ejemplo ayuda a subsanar detalles de:*

- ✓ *Algoritmos básicos de suma y resta.*
- ✓ *Comprensión del valor posicional de las cifras (unidad, decena, centena, millar).*
- ✓ *Realización de operaciones de suma y resta con material concreto y con simbología de números arábigos y en Lengua de Señas.*
- ✓ *Resolución de problemas matemáticos simples que involucren sumas y restas.*
- ✓ *Desarrollo del razonamiento lógico y la capacidad de auto-corrección en las operaciones matemáticas.*

d) ¿Con la ayuda de tu material didáctico como se favorece la comunicación con los alumnos que enfrentan la discapacidad auditiva que les limite acceder a la comunicación?

*Considero se favorece de varias maneras para acceder a una mejor comunicación, entre ellas:*

- ✓ *Táctil y Visual: El uso de relieves y divisiones claras facilita la comprensión a través del sentido del tacto y la vista, permitiendo a los estudiantes entender los conceptos sin depender del sonido, ya que cada espacio esta bien delimitado y se hace uso de material concreto, el símbolo de número y su representación en Lengua de Señas Mexicanas.*
- ✓ *Independencia: Los estudiantes pueden trabajar de manera más autónoma, reduciendo la necesidad de explicaciones escritas o en lengua de señas, el material les da libertad de explorar más ejercicios.*

- ✓ *Claridad: La estructura del tablero permite que los estudiantes visualicen y toquen “cada parte de la operación”, mejorando su entendimiento de cada paso en el proceso de solución.*
- ✓ *Retroalimentación: Podemos usar pueden usar el tablero para proporcionar una retroalimentación inmediata y visual a los estudiantes, utilizando representación de señales visuales y táctiles para corregir errores y guiar a los estudiantes.*
- ✓ *Accesibilidad: El diseño y maniobra del tablero ayuda a que los estudiantes con discapacidad auditiva tengan las mismas oportunidades de aprender y practicar las operaciones matemáticas básicas, promoviendo la inclusión educativa.*

Como se puede advertir, la estudiante respondió a cada una de las preguntas planteadas de manera reflexiva.

## **Resultados de acuerdo con los aspectos sociales**

De acuerdo con el modelo tetraédrico propuesto por Higginson (1980), podemos contestar las preguntas básicas que se plantean; ¿qué enseñar? De acuerdo con las evidencias presentadas en este documento, los contenidos matemáticos a los que se hicieron alusión corresponden a las operaciones básicas de la aritmética (matemáticas); ¿por qué? Porque existe la necesidad con alumnos con discapacidades (filosofía); ¿a quién y dónde? En este caso particular interesaron alumnos con discapacidad visual y auditiva con alumnos de secundaria (sociología); ¿cuándo y cómo? Cuando se requiera cubrir la necesidad en las prácticas docentes, mediante el uso de materiales didácticos (psicología).

## **A modo de conclusiones**

Aquí se dará respuesta a la pregunta de investigación planteada:  
¿Qué tipo de materiales didácticos proponen los docentes en formación de 4º semestre para alumnos con discapacidades visuales y auditivas?

De modo general podemos argumentar lo siguiente:

- Los docentes en formación recurrieron al uso de materiales didácticos manipulativos sin el uso de la tecnología.

- Utilizaron materiales didácticos elaborados por ellos mismos con papel, cartón, plástico, madera, foami, tapas de cartón de huevo, etc.
- La mayoría de los docentes en formación elaboraron sus materiales con base en las ideas consideradas al revisar canales de YouTube.
- Entre los materiales elaborados fueron las balanzas, tarjetas, dominós, dados, fichas, etc.

### **Alcances, limitaciones y propuestas**

Algunos alcances, limitaciones y propuestas derivados este estudio son:

#### **Alcances**

Se lograron varios aspectos relevantes, entre ellos:

- Se logró concientizar la importancia que tiene utilizar materiales didácticos para alumnos con discapacidad visual y auditiva.
- Se alcanzó a concientizar que, si bien es cierto, que los docentes en formación carecen de una formación más especializada para enfrentar nuevos retos en su práctica docente, tal es el caso de alumnos con discapacidad, al menos que tengan nociones de qué tipo de materiales tienen que utilizar al momento realizar sus prácticas docentes.
- Se les dieron a conocer videos de canales de YouTube y presentación de materiales concretos con distintos materiales didácticos sin el uso de la tecnología, esto con el fin de que ellos tuvieran ideas para elaborar materiales didácticos para alumnos con discapacidad visual y auditiva.
- Se consiguió que por cada estudiante se elaboraran dos materiales didácticos, dando como resultado 40 materiales en total.
- Se logró que los docentes en formación elaboraran materiales didácticos para alumnos con discapacidad auditiva mediante el enfoque CPA.
- Los alumnos expusieron sus materiales didácticos con sus compañeros de clases.

#### **Limitantes**

Entre las limitantes más notables podemos señalar las siguientes:

- No se logró elaborar materiales didácticos para otras discapacidades.

- No se hizo uso de materiales con el uso de la tecnología.
- Faltó tiempo para socializar los materiales didácticos ante la comunidad escolar de la ENSM.
- No se consiguió videogravar a los docentes en formación cuando expusieron sus materiales didácticos.
- En este documento no están todas las evidencias recabadas por lo que será necesario presentarlo en otros artículos como parte de la continuación de éste.

## Propuestas

Aquí se presentan algunas sugerencias a nivel nacional:

- Se sugiere que haya enseñanza del código Braille para ciegos, pues los docentes carecen de esa formación en la educación inclusiva.
- Se plantea que el uso de materiales didácticos manipulativos se lleve a cabo mediante las representaciones del enfoque de CPA propuesto por Bruner (1960).

## Referencias

- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Barreiro, P., Leonian, P., Marino, T., Pochulu, M. D. y Rodríguez, M. A. (2017). *Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática*. Ediciones UNGS.
- Carvalho, M. (2008). *Investigación cualitativa en educación matemática*. Limusa.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ediciones Paidós.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Ediciones Paidós.
- Higginson, W. (1980). *On the foundations of mathematics education. For the Learning of Mathematics*. Vol. 1, n.2. pp. 3-7.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa. Síntesis conceptual*. Revista Investigación en Psicología. UNMSM. Vol.9 (1), pp.123-146.
- SEP (2022). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas*. Cuarto. Diseño de materiales y recursos educativos para la enseñanza de las matemáticas.

SEP (2022). *Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas*. Cuarto semestre. Comunicación accesible en la educación inclusiva.

## **CAPÍTULO II:**

# **Ajustes razonables como apoyo del aprendizaje de alumnos con discapacidad Escuela Preparatoria No.6 de la Universidad de Guadalajara**

**Diana Ruth Estrada Garza  
Catalina Mayela Lioner Delgado  
Suárez Avilés Juan Antonio**

*Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara*

## **Resumen**

La investigación se centra en realizar un diagnóstico desde la perspectiva de los docentes de la Escuela Preparatoria No. 6 de la Universidad de Guadalajara para identificar su opinión y los retos que enfrentan al educar a alumnos con discapacidad. El objetivo principal del diagnóstico es proporcionar una descripción detallada y comprensiva de la situación actual que viven los docentes en este contexto, así como recopilar evidencias que permitan evaluar los cambios o efectos de un plan de acción futuro. Para ello, se involucrará a la totalidad de los docentes de la institución. El proceso se desarrollará en dos fases: en la primera, se identificará el problema principal al que se enfrentan los docentes; en la segunda fase, se realizará un diagnóstico exhaustivo que permita una comprensión profunda de la situación actual, además de servir como punto de partida para comparaciones futuras y para medir el impacto de las estrategias implementadas. Este diagnóstico será clave para desarrollar acciones informadas y efectivas que mejoren la inclusión y el apoyo educativo a los alumnos con discapacidad en la preparatoria.

**Palabras clave:** discapacidad, inclusión educativa, ajustes razonables

## **Introducción**

La Escuela Preparatoria No. 6 es una dependencia del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara que se ubica físicamente en la colonia Miravalles del Municipio de San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, colonia que presenta un alto grado de contaminación ambiental provocado primeramente por su situación geográfica y por la presencia de dos fábricas de cemento cuyas emisiones producen continuas contingencias ambientales.

En la actualidad estudian en este plantel 5860 alumnos, el 60.6 % son del sexo femenino y el 39.4 % del sexo masculino, dichos alumnos, en su mayoría son habitantes del municipio de San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, el cual cuenta con un grado de marginación Muy bajo y un coeficiente de Gini de 0.395. Además, el 25.6 % de la población ocupada tiene un ingreso de hasta 2 salarios mínimos. Actualmente, 7 alumnos con algún tipo de discapacidad, estudian en la Esc. Preparatoria No. 6

## **Justificación**

La búsqueda en torno a los conceptos: discapacidad e inclusión educativa permite identificar que las personas con discapacidad enfrentan problemas en las entidades sociales y culturales que los ponen en riesgo de exclusión social, toda vez que se enfrentan a barreras físicas, sensoriales, actitudinales y cognitivas. En específico, los centros educativos deben ser más accesibles y promover la inclusión, toda vez que los programas educativos no fomentan una inclusión real debido a su especificidad.

Las personas con discapacidad ven vulnerados sus derechos como ciudadanos al estar sujetos a los modelos mentales que hay sobre la discapacidad y por depender de las pautas de los servicios específicos del ámbito de la discapacidad. Como añadido, los servicios comunitarios contienen barreras que los hacen inaccesibles.

Estas situaciones provocan que las personas con discapacidad no gocen de una pertenencia en la sociedad, cuando su derecho a una participación en la vida comunitaria en igualdad de condiciones para el ejercicio de una ciudadanía plena se ve vulnerado.

Esta investigación profundiza en el concepto: *barreras para el aprendizaje y la participación*, mismo que se puede sustituir por *facilitadores*, esto es, concepciones y prácticas que propician claramente la accesibilidad universal.

## **Objetivo General**

Elaborar y aplicar un conjunto de ajustes razonables por tipo de discapacidad para eliminar o deconstruir las barreras al aprendizaje y participación de los alumnos con

discapacidad que estudian en la Escuela Preparatoria No. 6 de la Universidad de Guadalajara.

### **Objetivo particular**

1.- Realizar un diagnóstico para identificar, desde la perspectiva de los docentes, su opinión y retos que representa la educación de alumnos con discapacidad admitidos en la Escuela Preparatoria No. 6 de la Universidad de Guadalajara.

### **Metas**

1.- Recabar información sobre los conceptos: discapacidad, tipos de discapacidad, derechos de las personas con discapacidad, estrategias de aprendizaje, inclusión e integración educativa para estudiantes con discapacidad.

2.- Analizar las diversas barreras, físicas, mentales, sociales o culturales que producen la discapacidad.

3.- Realizar un diagnóstico que permita identificar las principales barreras a la que se han enfrentado los alumnos con discapacidad que estudian en la Esc. Preparatoria No. 6

### **Pregunta general**

¿Cuáles son los ajustes razonables necesarios para eliminar o deconstruir las barreras al aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad que estudian en la Escuela Preparatoria No. 6 de la Universidad de Guadalajara?

### **Conceptos principales:**

Inclusión, inclusión educativa, discapacidad, ajustes razonables, barreras para el aprendizaje.

## **Metodología**

La investigación propuesta se ubica en el paradigma socio-crítico. El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan de estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de comunidades, pero con la participación de sus miembros.

## **Enfoque de la Investigación**

La presente investigación se realizará utilizando un enfoque mixto y transeccional. Un enfoque de investigación mixto, también conocido como investigación mixta o investigación combinada, es un enfoque que combina tanto métodos cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio de investigación.

El propósito de este enfoque es obtener una comprensión más completa y profunda de un fenómeno o problema de investigación al aprovechar las fortalezas de ambos tipos de métodos.

En este sentido, para la presente investigación, la población seleccionada la conforman los 112 docentes que laboran en la Esc. Preparatoria No. 6, con el propósito de identificar, desde su perspectiva, los retos que implica atender a alumnos con discapacidad, así, para luego proponer y evaluar una serie de ajustes razonables que propicien la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad.

## **Diseño de la investigación**

La investigación se realizó utilizando el diseño de investigación-acción, toda vez que uno de los propósitos de este diseño es el de transformar y mejorar la práctica educativa. En el caso de la investigación propuesta, la idea consiste en elaborar los ajustes razonables por tipo de discapacidad que propicien el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

## **Primera Fase**

Una vez identificado el problema, el proceso continúa realizando un diagnóstico del mismo, su finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; así como, obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción.

Para el caso del estudio que se propone realizar, el diagnóstico se realizará haciendo un censo con los 112 docentes adscritos a la Esc. Preparatoria No. 6, haciendo uso de un cuestionario basado en las dimensiones y los indicadores incluidos en la Guía para la educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación (Booht & Ainscow; 2011). Dicha guía, es un elemento que sirve de apoyo a los docentes y equipos educativos principalmente para cumplir con dos tareas, en primer lugar, para repensar cuáles son los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quisieran que lo hicieran.

En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo. La técnica en esta fase fue utilizar como instrumento el cuestionario que se adjunta como Anexo 1

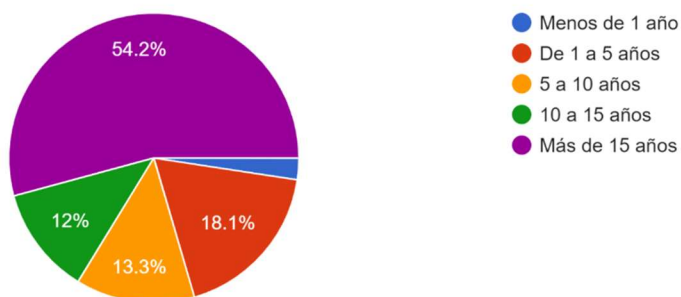
## **Principales Resultados**

Como resultado de la aplicación del instrumento a los docentes de la Esc. Preparatoria No. 6, se presenta la siguiente información:

- Se envía encuesta utilizando Formularios de Google a 112 docentes, 83 de ellos la contestaron obteniendo datos relevantes sobre el contexto de los docentes de la Escuela Preparatoria 6 que participaron en el diagnóstico.
- El 50% de los docentes participantes tienen una antigüedad de más de 15 años de experiencia docente

### Años de Experiencia Docente:

83 respuestas

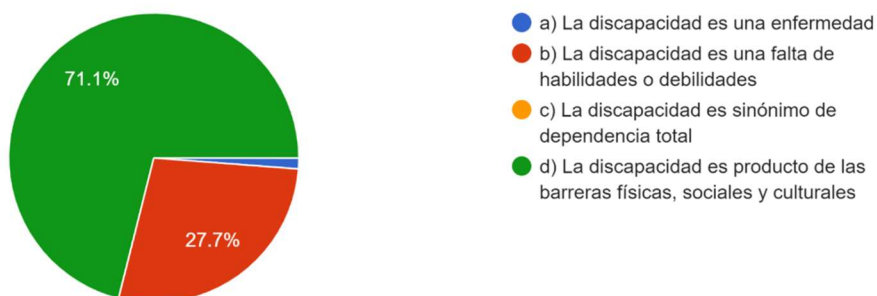


## Conceptos sobre discapacidad

El 71.1% de los docentes concibe a la discapacidad como producto de las barreras físicas, sociales y culturales

### 1.- Cuál considera que es la mejor manera de definir la discapacidad

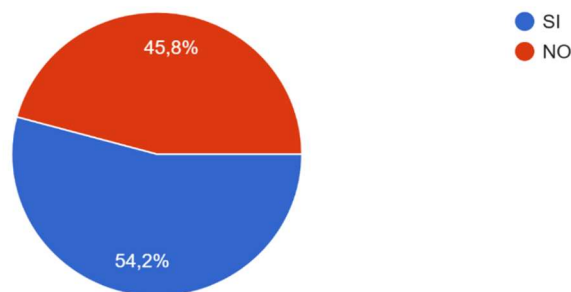
83 respuestas



El 54.2% de los docentes ha tenido experiencia con alumnos con discapacidad

2.- ¿Ha tenido experiencia previa enseñando a alumnos con discapacidad en sus grupos?

83 respuestas



A partir de la experiencia de los docentes que han trabajado con alumnos con alguna discapacidad se destacan las siguientes:

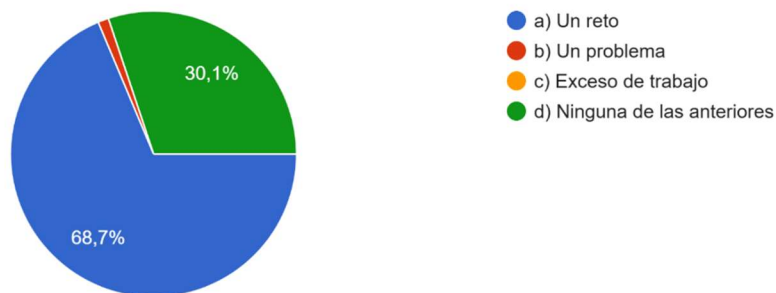
- Alumnos con discapacidad visual
- Alumnos con discapacidad auditiva
- Alumnos con discapacidad intelectual
- Alumnos con discapacidad motriz

En lo referente a la discapacidad intelectual, los docentes participantes refieren haber trabajado en sus grupos con alumnos con: Síndrome de Down, síndrome de Asperger, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Asimismo, se les preguntó qué representa para ellos el trabajar con un alumno con discapacidad, obteniendo la siguiente información:

4.- Tener un alumno con discapacidad representa para mí.

83 respuestas



Por último, el 69% de los docentes participantes, consideran que no cuentan con el apoyo adecuado (materiales, formación, personal de apoyo, etc.) para atender alumnos con discapacidad de manera efectiva.

## Conclusión

La investigación destaca varias observaciones clave sobre la experiencia y las percepciones de los docentes en relación con la educación de alumnos con discapacidad en la Escuela Preparatoria No. 6.

En primer lugar, se encontró que el 50% de los docentes participantes tienen más de 15 años de experiencia en la institución, lo que indica un alto nivel de conocimiento y familiaridad con el entorno educativo. En cuanto a la comprensión de la discapacidad, el 71.1% de los docentes define la discapacidad como un producto de las barreras físicas, sociales y culturales, lo que sugiere una visión alineada con enfoques modernos que consideran la discapacidad en función de la interacción entre el individuo y su entorno.

Además, se observó que el 54.2% de los docentes ha tenido experiencia previa enseñando a alumnos con discapacidad, lo que evidencia que una buena parte del cuerpo docente ya ha enfrentado este reto en su práctica diaria. Sin embargo, a pesar de esta experiencia, un significativo 68% de los docentes encuestados siente que no cuenta con el apoyo adecuado, en términos de materiales, formación y personal, para

atender de manera efectiva a estos estudiantes. Esto pone de manifiesto una necesidad crítica de mejorar los recursos y el apoyo disponibles para que los docentes puedan brindar una educación inclusiva y efectiva.

## Referencias

- Alvarado Lusmidia, García M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.
- Aguado, L. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid. España: Libre editorial. Colección Tesis y Praxis.
- Antonio, L (2005); La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Editorial Graó
- Arias, F (2006); El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. Venezuela. Episteme, C.A
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona (España): Labor.
- Carrascosa García, J., (2015). La discapacidad auditiva. Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 1(2), 101-113.
- Del Court, M. (1944). Oedipe ou la légende du conquérant. L'antiquité classique, Paris.
- E. Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Organización de Estados Iberoamericanos – Fuhem. España.
- Elliot, J. (1993); El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata
- Hernández Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. 5ª edición. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J (2010) El proyecto de investigación: metodología de la investigación holística, 4ta. Ed. Bogotá Colombia, Quiron ediciones.
- Habermas, J. (1986). Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología. Madrid: Tecnos.
- Lopez-Bastias, JL (2018). Atención a la diversidad en el área de Educación Física para estudiantes con discapacidad en Educación Primaria. 247-281. En Moreno Rodríguez, R. y Tejada Cruz, A. (coords.) et al. (2018). Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. Colección Accessibility Vol. 15. La Ciudad Accesible.
- López, S. y Castillo, M. (2016). Minusvalías en Egipto. Revista Mundo Antiguo
- Martínez-Pujalte, A. (2010). La participación de las organizaciones sociales en las políticas públicas: el ejemplo de las políticas de discapacidad. Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social
- Peña Hernández PA, Calvo Soto AP, Gómez Ramírez E. (2020) Modelos teóricos en discapacidad. En: Calvo Soto AP, Gómez Ramírez E, Daza Arana J, editores científicos. Modelos teóricos para fisioterapia. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Sánchez-González, M. (2012). Historia de la Medicina y Humanidades Médicas.

- Barcelona, España. Elsevier S.L.
- Suárez Escudero, J. C., (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. Medicina U.P.B., 30(2), 170-180.
- Wehmeyer, M. L. y Schwartz, M (1998). The relationship between Self-determination and quality of life for adults with mental retardation. Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities
- Zilboorg, G. y Henry, G.W. (1968): Historia de la psicología médica. Buenos Aires, Argentina: Psiqué.

## **Anexo 1**

### **Cuestionario sobre la Percepción de Docentes en la Atención de Alumnos con Discapacidad**

#### **Instrucciones:**

Por favor, responda honesta y sinceramente a las siguientes preguntas. Sus respuestas serán confidenciales y ayudarán a comprender mejor cómo se abordan las necesidades de los alumnos con discapacidad en su contexto escolar.

#### **1. Información Personal**

Correo electrónico:

Sexo:

Escuela/Institución:

Nivel Educativo:

Años de Experiencia Docente:

#### **Conceptos sobre discapacidad**

1.-Cuál considera que es la mejor manera de definir la discapacidad

- a) La discapacidad es una enfermedad
- b) La discapacidad es una falta de habilidades o debilidades
- c) La discapacidad es sinónimo de dependencia total
- d) La discapacidad es producto de las barreras físicas, sociales y culturales

## **Experiencia con Alumnos con Discapacidad**

2.- ¿Ha tenido experiencia previa enseñando a alumnos con discapacidad en sus grupos?

Sí

No

Si respondió "Sí" en la pregunta anterior, ¿podría describir brevemente su experiencia y las discapacidades con las que ha trabajado?

3.- Considera que los alumnos con discapacidad deben acudir a escuelas especiales.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Ni de acuerdo ni en desacuerdo

Desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

4.- Tener un alumno con discapacidad representa para mí.

a) Un reto

b) Un problema

c) Exceso de trabajo

d) Ninguna de las anteriores

## **Recursos y Apoyo**

5.- ¿Cuáles son los recursos disponibles en su escuela/institución para apoyar a alumnos con discapacidad?

a) Tecnología asistida

b) Materiales especiales

c) Accesibilidad

d) Ninguno

5.- ¿Siente que cuenta con el apoyo adecuado (materiales, formación, personal de apoyo, etc.) para atender a alumnos con discapacidad de manera efectiva?

Si

No

¿Por qué lo considera así?

### **Inclusión y Ambiente de Aula**

6.- ¿Cómo promueve un ambiente inclusivo en su aula para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad?

- a) Identifico a los alumnos con discapacidad y el tipo de discapacidad que presentan
- b) Fomento el respeto y la empatía
- c) Uso un lenguaje inclusivo
- d) Realizo ajustes razonables
- e) Mantengo comunicación con las madres y padres de familia
- f) Ofrezco apoyo adicional a quién lo necesite
- g) Todas las anteriores
- h) Ninguna

7.- ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la interacción y la participación de los alumnos con discapacidad en actividades grupales?

- a) Diseño actividades inclusivas
- b) Identifico las necesidades individuales
- c) Asigno roles específicos
- d) Promuevo la colaboración
- e) Soy flexible en los tiempos de entrega
- f) Todas las anteriores
- g) Ninguna

### **Colaboración con Especialistas**

8.- ¿Considera necesario solicitar la colaboración de profesionales o especialistas en educación especial o terapeutas para apoyar a sus alumnos con discapacidad?

Si

No

¿Por qué lo considera así?

### **Desafíos y Éxitos**

9.- ¿Cuál considera el mayor desafío que enfrenta al atender a alumnos con discapacidad en su aula?

a) La diversidad de necesidades

b) Realizar ajustes razonables en materiales, contenidos, incorporación de tecnología de asistencia

c) Evitar la estigmatización y aislamiento

d) Formación y capacitación docente en temas de inclusión educativa

### **Formación Continua**

10. ¿Ha recibido formación específica en la atención a alumnos con discapacidad?

Si

No

Si es así, ¿cómo ha influido esto en su práctica docente?

### **Expectativas de Mejora**

11. ¿Qué mejoras o recursos adicionales considera necesarios para brindar una educación más inclusiva y efectiva a los alumnos con discapacidad en su escuela/institución?

### **Dificultades Administrativas**

12. ¿Ha experimentado dificultades administrativas o burocráticas que hayan dificultado la implementación de estrategias de inclusión?

Si

No

Si es así, ¿puede proporcionar ejemplos?

### **Evaluación y Adaptaciones Curriculares**

13. ¿Considera necesario realizar ajustes en la evaluación de los alumnos con discapacidad y la adaptación del plan de estudios para satisfacer sus necesidades individuales?

Si

No

¿Por qué lo considera así?

### **Promoción de la Sensibilización**

14. ¿Qué medidas se deben tomar para promover la sensibilización y la comprensión entre los estudiantes sin discapacidad acerca de sus compañeros con discapacidad?

### **Opinión Personal**

15.-En una escala del 1 al 5, donde 1 es "Muy Insatisfactorio" y 5 es "Muy Satisfactorio", ¿cómo calificaría la efectividad de su escuela/institución en la inclusión y atención a alumnos con discapacidad?

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

¿Tiene alguna recomendación específica para mejorar la formación de docentes en la atención a alumnos con discapacidad?

¿Qué sugerencias tiene para fortalecer la colaboración entre docentes regulares y especialistas en educación inclusiva?

Gracias nuevamente por su tiempo y colaboración en este cuestionario. Sus respuestas contribuirán a la mejora continua de la inclusión educativa y la atención a alumnos con discapacidad en nuestra comunidad escolar.

## CAPÍTULO III:

### Percepción de la cultura y prácticas inclusivas en la Licenciatura en Enfermería

José Cirilo Castañeda Delfin

Susuky Mar Aldana

Miriam Karina Ortiz Rivas

Miriam Hazel Rodríguez López

*Universidad Juárez del Estado de Durango*

#### Resumen

La inclusión educativa y la reducción de la desigualdad son objetivos de la Agenda 2030 de la ONU, y su análisis en la educación superior es una oportunidad diagnóstica que permitirá a las instituciones realizar los planes de mejora en sus currículum, por eso, la presente investigación se buscó determinar los niveles de percepción de la inclusión cultural a través de las prácticas inclusivas en estudiantes de educación superior en la Licenciatura en Enfermería, aplicando un cuestionario diseñado adaptado a 171 estudiantes como muestra de un total de 558, donde se obtuvo una confiabilidad del Alpha de Cronbach de .970. La investigación fue cuantitativa de tipo correlacional, encontrándose un alto nivel de percepción inclusiva por parte de los hombres (83.33%) en comparación con las mujeres (70.21%) y la percepción de la inclusión a través de la práctica docente, las mujeres tienen la percepción más baja (53.19%) en comparación con los hombres (70%), lo que implica que las mujeres a nivel de licenciatura son más excluidas, según la percepción personal y en las aulas de clase. En relación a la hipótesis de si había una relación entre la *cultura* y las *prácticas inclusivas*, se encontró que efectivamente esta existe y muy fuerte ( $p = .939$ ), lo anterior implica que las políticas de inclusión deben ser un indicador en las instituciones de educación superior que influye en la calidad educativa y la reducción de la desigualdad.

**Palabras clave:** inclusión, cultura y prácticas docentes.

#### Introducción

El tema de inclusión es parte de una política internacional establecida en los objetivos del desarrollo sostenible para la agenda 2030 de la ONU, específicamente como parte de una educación de calidad (Objetivo 4) y en la reducción de desigualdades (Objetivo 10). Lo que hace que la educación sea un derecho para todos y como tal las instituciones de educación superior deban propiciar ambientes que permita a los estudiantes integrarse a la carrera profesional de su preferencia y que las dificultades de adaptación sean las mínimas para llegar a tener desempeños académicos y una participación activa de formación, que contemple sus condiciones y diferencias al momento de desarrollar el proceso educativo.

El hablar de educación equitativa y de calidad “es parte de la educación inclusiva, que busca garantizar el ingreso, la participación y el logro de los aprendizajes de los estudiantes, como respuesta a las distintas características y sus diversas necesidades educativas”, Moreno Elizalde (2022. p. 12).

La educación inclusiva en educación superior busca que los estudiantes aparte de su ambientación y adaptación para un futuro laboral de éxito a través de promover la integración de todas las personas a grupos, con acciones para alcanzar el reconocimiento y pertenencia a las comunidades profesionales de tal manera que la convivencia y el aprendizaje sea un factor de desarrollo personal y social, para el futuro egresado de licenciatura.

El aprendizaje en la universidad está basado en la diversidad de estilos de aprendizaje y modelos de enseñanza establecidos curricularmente desde modelos educativos establecidos por las instituciones, donde para su ejecución participan docentes, administrativos y el aporte de las propias instalaciones físicas.

Arnaiz (2017) manifestó que la filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros de formación, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad).

Por lo anterior, la Educación en los centros educativos debe tener un carácter inclusivo y con ello satisfacer criterios de calidad medible con indicadores institucionales donde autores como (Whitburn, 2015), indican que hay una relación entre la cultura y las prácticas educativas dentro de las instituciones, donde la cultura inclusiva de acuerdo a Posada (2001) está referida a aspectos subjetivos tales como los valores y creencias de la comunidad educativa

### **Cultura inclusiva**

Carrington y Elkins (2002) indican que la cultura educativa se centra principalmente en las creencias y actitudes que tienen los profesores acerca de su rol en el proceso

educativo, el cual tiene un impacto en el modelo que implementan para apoyar a estudiantes con diversidad funcional.

A su vez Booth, et al. (2002) indican que la cultura inclusiva se refleja en los valores compartidos por los miembros de la comunidad escolar, los cuales se transmiten a todas las personas que entran contacto con el contexto.

Whitburn (2015) afirma de manera crítica que la educación inclusiva está permeada por discursos virtuosos, en los cuales la virtud se define en relación con los logros académicos, el mérito y la calidad. De esta forma, Carrington y Elkins (2002) indican que la cultura tradicional es aquella que se preocupa por seguir un currículo previamente establecido y que no considera las diferencias en cada estudiante para su desarrollo. Aunque, por el contrario, la cultura inclusiva valora la diversidad y tiene un plan de acción para las habilidades de cada uno de sus estudiantes, lo cual promueve que cada estudiante desarrolle actividades según sus propias capacidades.

Según Martínez (2006), el análisis de la correspondencia entre la cultura escolar y su impacto en la educación representa el punto de partida para identificar los procesos que son susceptibles de cambio y aquellos que se deben mantener en la comunidad. También, Loaiza (2011) afirma que la cultura escolar inclusiva se está resignificando y transmitiendo permanentemente en la cotidianidad de los centros educativos, y se está dando un cambio en el conjunto de creencias y valores en su interior.

Las culturas en si reflejan las relaciones, valores y creencias en la comunidad educativa como dimensión orientada a la reflexión de la importancia que tiene poner en práctica valores inclusivos (igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto, confianza, no violencia, compasión, honestidad, valor), ya que es de esta manera como se logran concretar políticas inclusivas y prácticas (Booth et al., 2015). López (2011) hace aportaciones en esta dimensión y comenta que la cultura generalizada en la educación tiene dos tipos de alumnado: el normal y el especial; esto propicia que se establezcan estrategias diferentes para la educación de cada uno de ellos. Esta es la cultura que hay que romper y es generada por diagnósticos clásicos sobre inteligencia.

## **Prácticas Inclusivas**

El espacio de formación en las instituciones de educación superior principalmente es el aula, un lugar donde el profesorado se entrelaza con el alumnado y se logra solo si todo el alumnado tiene la oportunidad de participar activamente con un currículo que erradique las desigualdades y las vea como una fortaleza para el aprendizaje y enriquecimiento de toda comunidad, y evitar, así, el doble currículo o los sistemas paralelos.

Booth et al. (2002) ratifica la necesidad de impulsar una cultura que facilite el desarrollo de estrategias que potencien las habilidades de todos los estudiantes a través de la actividad del docente en clase.

También otros autores (Escudero et al., 2009) indican que son los docentes quienes a través de su actividad en el aula promueven la igualdad y solidaridad en los alumnos a través de actividades de aprendizaje como reflejo de la práctica docente que desde la cultura fomenta el trabajo cooperativo y la permanencia en determinados grupos sociales.

De esta manera el profesor es el primer agente de calidad en la educación, que enriquece las actividades de aprendizaje y enseñanza para responder a la actividad que planifica el desarrollo del futuro profesional Alegre (2010).

También la práctica docente es impactada por la inclusión de personas con necesidades educativas especiales que adaptan a las sesiones en el aula como objetivo de desarrollo del aprendizaje de los estudiantes sin importar la discapacidad con la que cuenten Castañeda-Delfín et al., (2019).

Por lo tanto, el siguiente proyecto de investigación tiene por objetivo determinar los niveles de percepción de la inclusión cultural a través de las prácticas inclusivas en estudiantes de educación superior en la Licenciatura en Enfermería.

## Metodología

El alcance de la Investigación es correlacional considerando lo que Monje (2011, p. 102) manifestó al afirmar que el tipo de investigación correlacional determina el grado en el cual las variaciones en uno o varios factores son concomitantes con la variación en uno u otros factores.

Por lo anterior, este estudio buscar medir el grado de relación de la Cultura y la Práctica educativa con la inclusión educativa, de la percepción del estudiante de Licenciatura en Enfermería, durante el semestre A 2024, utilizándose una muestra de 171 estudiantes de un total de 558 elegibles.

La técnica aplicada fue la encuesta para recopilar la información acerca de la percepción de la cultura inclusiva y las prácticas docentes en sus características de inclusivas, con un cuestionario realizado adaptado a través de técnica de operacionalización de variables. Al cual se le aplicó la prueba de expertos y posteriormente una prueba piloto a través del Alpha de Cronbach con .931. El procesamiento de la Información fue realizado con el software SPSS versión 22.

## Resultados

El cuestionario fue aplicado a 171 estudiantes de licenciatura en enfermería, como parte de una población de 558, con un cuestionario consistente en 44 preguntas de las cuales 30 corresponden a las variables de: Cultura (14) y prácticas (16) en dimensiones de *Estudiantes* y *docentes*. El resto (14) corresponden a datos sociodemográficos, teniendo una confiabilidad de .970 del Alpha de Cronbach.

El género predominante de los entrevistados fue el femenino con 82.5%, estado civil 97.7% soltero, que viven con sus padres en su mayoría (78.9%) y viven solos 12.3%, en pareja 5.3% y con abuelos 3.5%. La casa donde viven en su mayoría es propia (77.2%), casa rentada 17.5% y casa prestada 5.3%, edades de 19 a 30 años, con una media de 20.84 y una desviación estándar de 1.682.

El medio de transporte que en su mayoría usan los estudiantes es el camión 66.1%, carro 21.1%, caminando 9.4% y el resto (camioneta, moto y taxi) 3.6%, con un

tiempo promedio de 39.94 minutos con un rango que va de 5 hasta 120 minutos, dependiendo del lugar donde viven, siendo 60 minutos 25.1%, 30 minutos 16.4%, 40 minutos 14.6%.

En su mayoría no trabajan (63.7%), son foráneos solo el 19.9%, provenientes de bachilleratos públicos 92.4%, con promedios que van de 2 a 10, siendo en su mayoría de 9 a 10 con un 53.2%, de 8 a 9, 40.4% y calificaciones de 2 a 7.9, 6.5%.

El nivel cultural de inclusión es alto en su mayoría (72.51%), al percibirlo de esta manera los estudiantes al sentir que en sus clases hay dinámicas de integración, al promoverse la integración en los grupos, sentir que alrededor de ellos hay actitudes positivas por parte de los docentes, al tener actividades que todos los estudiantes las pueden hacer, incluso los que llegaran a tener alguna discapacidad, con respeto a sus ideas, donde el ambiente les facilita la participación, centradas en el establecimiento de normas de convivencia establecidas democráticamente, con la intención de que la inclusión se refleje en el rendimiento académico. Lo que hace que los estudiantes piensen que la inclusión es un derecho, que no importan sus orígenes de raza, color, origen social, puesto que son aceptados en los grupos de forma positiva, pero existe un porcentaje del 14.6% que considera es incluido *medianamente, muy bajo y bajo*, 12.86%, mientras que *alto y muy alto*, 72.56%.

Las prácticas inclusivas están relacionadas a la actividad del docente que realiza en clase siendo de un nivel *alto y muy alto* (56.14%), donde el docente programa las actividades de aprendizaje promueven el apoyo hacia estudiantes que realizan las actividades más lentamente que los demás, actividades considerando a todos los estudiantes, con estrategias adaptadas a las diversas, así como también los materiales didácticos, que facilitan la convivencia entre los estudiantes, el respeto a las ideas y creencias, al estar los docentes que se han actualizado para realizar su función (Tabla 1).

En las actividades de clase, se pretende que el estudiante se sienta parte, que esté dispuesto a ayudar a los compañeros que lo necesiten, desde las dinámicas propuestas por el docente, que promueven la convivencia con personas que presentan alguna discapacidad y son aceptadas por los estudiantes (71.74%).

Quienes perciben, los niveles más altos de la *Cultura inclusiva* son los hombres con un 83.33% y las mujeres 70.21% (Tabla 2) y con relación a las *Prácticas inclusivas* de los docentes, los estudiantes varones tienen una percepción del 70% y las mujeres 53.19% es decir hay una diferencia de 16.1% (Tabla 3).

Los niveles bajos de inclusión son percibidos por estudiantes que se encuentran casados 14.03%, y que su medio de transporte fue el camión (10.52%). También el provenir de un bachillerato público es factor de exclusión 10.52% y en los promedios de 8 en adelante se presenta la exclusión con un 11.69%.

**Tabla 1** Nivel de inclusión Cultural y Práctica docente

| <b>Percepción</b>                                                   | <b>Muy Bajo</b> | <b>Bajo</b> | <b>Mediano</b> | <b>Alto</b> | <b>Muy alto</b> |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------|----------------|-------------|-----------------|
| Cultural de inclusión                                               | 13              | 9           | 25             | 57          | 67              |
| Percepción de la cultura inclusiva por los estudiantes              | 13              | 9           | 18             | 37          | 94              |
| Percepción cultural hacia los docentes                              | 11              | 11          | 37             | 61          | 51              |
| Prácticas inclusivas                                                | 7               | 20          | 48             | 52          | 44              |
| Percepción de las prácticas inclusivas por parte de los estudiantes | 8               | 17          | 24             | 60          | 62              |
| Percepción de las prácticas de los docentes                         | 9               | 35          | 39             | 54          | 34              |

Fuente: Elaboración propia

Al analizar si existe relación entre la *Cultura inclusiva* con las *prácticas de los docentes*, se encontró que como  $p < .05$  y esa relación es *muy fuerte* con un .831 (Tabla 5), considerando la tabla 4 como criterio, lo que implica que efectivamente en el aula de clase los docentes si son incluyentes y que las actividades propuestas también, así como el ambiente propiciado y facilitado si influye, donde culturalmente los estudiantes desde su ámbito así lo perciben (.806) y la percepción de la inclusión por parte de los docentes expresada desde el punto de vista de los estudiantes también es muy fuerte (.857).

En lo relacionado a la práctica docente, esta llega a ser considerada desde el punto de vista de los estudiantes (.775) y desde lo logrado por los estudiantes debido a lo realizado como resultado de las planeaciones y la actividad del docente en clase (.769).

A su vez, la Cultura inclusiva influye sobre la *inclusión* en la licenciatura (.877), muy fuertemente y más aún desde la *Práctica docente* (.939) que es la actividad que más

influye en la inclusión por el contacto directo con el estudiante y su impacto en la formación del futuro profesional.

**Tabla 2** Nivel de Cultura Inclusiva según género

| <b>Nivel</b> | <b>Genero</b>   |                  | <b>Total</b> |
|--------------|-----------------|------------------|--------------|
|              | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> |              |
| Muy Bajo     | 12              | 1                | 13           |
| Bajo         | 5               | 4                | 9            |
| Mediano      | 25              | 0                | 25           |
| Alto         | 49              | 8                | 57           |
| Muy alto     | 50              | 17               | 67           |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3** Nivel de Prácticas inclusivas según género

| <b>Nivel</b> | <b>Genero</b>   |                  | <b>Total</b> |
|--------------|-----------------|------------------|--------------|
|              | <b>Femenino</b> | <b>Masculino</b> |              |
| Muy Bajo     | 6               | 1                | 7            |
| Bajo         | 15              | 5                | 20           |
| Mediano      | 45              | 3                | 48           |
| Alto         | 47              | 5                | 52           |
| Muy alto     | 28              | 16               | 44           |

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 4** Grado de relación según coeficiente de correlación

| Rango         | Relación                          |
|---------------|-----------------------------------|
| -0.91 a -1.00 | -0.91 a -1.00                     |
| -0.76 a -0.90 | Correlación negativa muy fuerte   |
| -0.51 a -0.75 | Correlación negativa considerable |
| -0.11 a -0.50 | Correlación negativa media        |
| -0.01 a -0.10 | Correlación negativa débil        |
| 0.00          | No existe correlación             |
| +0.01 a +0.10 | Correlación positiva débil        |
| +0.11 a +0.50 | Correlación positiva media        |
| +0.51 a +0.75 | Correlación positiva considerable |
| +0.76 a +0.90 | Correlación positiva muy fuerte   |
| +0.91 a +1.00 | Correlación positiva perfecta     |

Fuente: Hernández Sampieri & Fernández Collado, 1998.

**Tabla 5** Tabla de Correlaciones de Sperman

| Variable                                                            |                  | Percepción de la Cultura de inclusión |  | Percepción de la cultura inclusiva por los estudiantes |  | Percepción cultural hacia los docentes |  | Percepción de las prácticas inclusivas |  | Percepción de las prácticas por parte de los Estudiantes |  | Percepción de las prácticas de los docentes |  |
|---------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------------------------|--|----------------------------------------|--|----------------------------------------|--|----------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------|--|
|                                                                     |                  | n                                     |  | n                                                      |  | n                                      |  | n                                      |  | n                                                        |  | n                                           |  |
| Cultura de inclusión                                                | Coficiente       | 1.000                                 |  | .806**                                                 |  | .857**                                 |  | .831**                                 |  | .775**                                                   |  | .769**                                      |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) |                                       |  | .000                                                   |  | .000                                   |  | .000                                   |  | .000                                                     |  | .000                                        |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |
| Percepción de la cultura inclusiva por los estudiantes              | Coficiente       | .806**                                |  | 1.000                                                  |  | .573**                                 |  | .676**                                 |  | .728**                                                   |  | .614**                                      |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) | .000                                  |  |                                                        |  | .000                                   |  | .000                                   |  | .000                                                     |  | .000                                        |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |
| Percepción cultural hacia los docentes                              | Coficiente       | .857**                                |  | .573**                                                 |  | 1.000                                  |  | .856**                                 |  | .709**                                                   |  | .806**                                      |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) | .000                                  |  | .000                                                   |  |                                        |  | .000                                   |  | .000                                                     |  | .000                                        |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |
| Percepción de las prácticas inclusivas                              | Coficiente       | .831**                                |  | .676**                                                 |  | .856**                                 |  | 1.000                                  |  | .857**                                                   |  | .928**                                      |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) | .000                                  |  | .000                                                   |  | .000                                   |  |                                        |  | .000                                                     |  | .000                                        |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |
| Percepción de las prácticas inclusivas por parte de los Estudiantes | Coficiente       | .775**                                |  | .728**                                                 |  | .709**                                 |  | .857**                                 |  | 1.000                                                    |  | .744**                                      |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) | .000                                  |  | .000                                                   |  | .000                                   |  | .000                                   |  |                                                          |  | .000                                        |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |
| Percepción de las prácticas de los docentes                         | Coficiente       | .769**                                |  | .614**                                                 |  | .806**                                 |  | .928**                                 |  | .744**                                                   |  | 1.000                                       |  |
|                                                                     | Sig. (bilateral) | .000                                  |  | .000                                                   |  | .000                                   |  | .000                                   |  | .000                                                     |  |                                             |  |
|                                                                     | N                | 171                                   |  | 171                                                    |  | 171                                    |  | 171                                    |  | 171                                                      |  | 171                                         |  |

Fuente: Procesamiento a través de SPSS

## Discusión y conclusiones

En esta investigación se buscó analizar la percepción de la cultura inclusiva y su relación con la práctica docente, encontrándose que efectivamente si hay una relación y muy fuerte ( $p = .839$ ), afirmados lo que a lo que como (Whitburn, 2015), indicó que hay una relación entre la cultura y las prácticas educativas en las instituciones, encontrándose que esto se cumple efectivamente en la licenciatura, al promover la igualdad y solidaridad en las actividades de aprendizaje (Escudero et al., 2009).

Los hombres tienen la mejor cultura inclusiva (83.33%), en comparación con las mujeres (70.21%), es decir, las mujeres sienten ser más excluidas que los hombres.

En relación a cómo perciben la inclusión a través de la práctica docente las mujeres tienen la percepción más baja (53.19%) en comparación con los hombres (70%).

También, no hay que olvidar que en la educación superior el éxito se basa en los estilos de aprendizaje del estudiante, que con todo un ambiente de aprendizaje reflejan sus logros en el rendimiento académico (calificaciones 9 a 10, 53.2%) y sin importar la discapacidad con la que se cuente Castañeda-Delfín et al (2019).

El mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidades visibles y no visibles hacia el cumplimiento del Objetivo 4, representando la calidad y en la reducción de desigualdades (Objetivo 10), se debe planificar el proceso de enseñanza aprendizaje encaminado a reducir desigualdades del futuro profesional Alegre (2010).

El cambio en la inclusión está relacionado con la necesidad de desarrollar habilidades en los estudiantes a través de la labor del docente en clase, Booth et al. (2010) que en este caso se demuestra haber una relación entre la percepción de la cultura inclusiva y la actividad del docente en clase ( $p = .939$ ), afirmada por el estudiante de licenciatura como futuro profesional.

Este tipo de estudios es una oportunidad para el diagnóstico de la Cultura inclusiva y de esta manera avanzar en la adecuación de sistemas de enseñanza y aprendizaje que actualicen los curriculum vigentes.

## Referencias

- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. España: Eduforma.
- Arnaiz, P. (2017). *Educación en y para la diversidad*. Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/4-2000.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. Madrid: FUHEM/OEI.

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Bristol: Unesco.
- Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1-16. doi: 10.1080/13603110110061754
- Castañeda-Delfin, Pesqueira-Leal, L. & Rodríguez-Duran, A. R. (2022) Prácticas docentes en Educación Superior. Capítulo del libro Escuelas para la Justicia Social. Chile: CELEI.
- Escudero, J., González, M. & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, política y práctica. *Revista Iberoamericana de educación*, 50, 41-61.
- Loaiza, C. (2011). La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos. *Plumilla Educativa*, 8, 166-175.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 37- 54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23>
- Martínez, O. (2006). Organizaciones educativas. Madrid. UNED.
- Moreno Elizalde, M. L. (comp). (2022). Escuelas para la justicia social y la inclusión. Chile: Centro de estudios latinoamericanos en Educación inclusiva.
- Posada, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En J. Rodríguez (coord.), *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (pp. 87-118). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Whitburn, B. (2015). The subjectivities of 'included' students with disabilities in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-13. doi: 10.1080/01596306.2015.1105787

## CAPÍTULO IV:

### Evaluación de la Practica Inclusiva en Docentes de Secundaria

**Carlos Rigoberto Velázquez Trejo**

Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Sinaloa

**Lilia Janeth Valenzuela Gastelum**

Universidad Autónoma de Sinaloa

#### Resumen

La educación inclusiva (EI) es un enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, necesidades o antecedentes, tengan acceso a una educación de calidad en entornos que respeten la diversidad y promuevan la participación de todos. En este sentido, a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la Nueva Escuela Mexicana (NEM) lo ha implementado como un enfoque pedagógico que ofrece múltiples formas de representación, expresión y compromiso para satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes. Sin embargo, pese a su implementación a lo largo de la república, en la Escuela Secundaria “Lic. Abelardo Medina” en la comunidad de Badiraguato, Sinaloa, se aprecia una notable resistencia hacia la correcta implementación de ajustes razonables por parte de los docentes hacia los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje. Como objetivo se tuvo evaluar la práctica inclusiva en docentes de la Escuela Secundaria “Lic. Abelardo Medina” en Badiraguato, Sinaloa. La metodología se enmarca en un paradigma cuantitativo de diseño analítico. La muestra se constituyó por 20 docentes a quienes se les aplicó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). Como resultado se observan discrepancias en las ponderaciones, donde “TC/S” obtuvo 12.61% de diferencia porcentual entre lo manifestado y lo evaluado, “PC/CS” 26.57%, “PF/AV” 2.26% y “TF/N” 19.32%. Se concluye en la importancia de actualización docente respecto a la correcta aplicación de ajustes razonables conforme a las barreras de aprendizaje que enfrentan los alumnos para garantizar la educación flexible, personalizada y universal.

**Palabras clave:** educación inclusiva, barreras de aprendizaje y ajustes razonables.

#### Introducción

La educación inclusiva (EI) en palabras de Almenar y Pérez (2016), es un enfoque y a su vez una práctica educativa, que busca asegurar que todos los educandos independientemente de sus capacidades, necesidades, características personales, o condiciones sociales y económicas, tengan acceso a una educación de calidad en entornos que respeten y valoren la diversidad. De forma que, Jiménez *et al.*, (2024), afirman este concepto implica la eliminación de barreras que impiden la plena participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

De manera que, Gallegos (2015), menciona que la educación busca atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, como discapacidad, origen étnico, religión, sexo, orientación sexual, entre otras. De acuerdo con Manghi *et al.*, (2018), la EI implica un enfoque que busca la transformación de las escuelas y otros centros de educación para que sean más accesibles y equitativos para todos los estudiantes.

No obstante, Castillo (2021), señala que existen obstáculos que impiden o dificultan el acceso, la participación y el progreso de los estudiantes en el entorno educativo, mismos que son definidos como barreras de aprendizaje. En el contexto de la EI, es crucial identificar y superar estas barreras para asegurar que todos los educandos, independientemente de sus características y necesidades, tengan una educación de calidad. Por su parte, Cruz *et al.*, (2023), mencionan que cuando se habla de barreras en el aprendizaje se refieren a las dificultades que los estudiantes pueden enfrentar para aprender y desarrollar sus habilidades y competencias, que llegan a presentar problemas en el proceso de adquisición de conocimiento, autoconcepto y autoestima de los estudiantes, lo que puede llevar a una mayor exclusión social y económica.

En este sentido, Villalón (2023), expresa que es necesario el uso de ajustes razonables adecuados y adaptados a las barreras de aprendizaje que atraviesan los alumnos, garantiza la inclusión educativa y el acceso a la educación de manera igualitaria. Esto implica que, al realizar el docente los ajustes razonables necesarios los modifica y adapta para que el alumno logre superar estas barreras de aprendizaje, y así, garantizar la participación y conocimiento de manera efectiva. De manera que, según Benavides (2023), la implementación de estos ajustes razonables debe variar según el nivel educativo, ya que las necesidades y características de los estudiantes cambian con la edad y el nivel de aprendizaje.

Dicho esto, Orozco y Moriña (2020), enfatizan la necesidad fundamental de una atención oportuna en EI en estudiantes de secundaria con barreras de aprendizaje para garantizar que estos individuos tengan igualdad de oportunidades educativas y puedan desarrollar sus habilidades y competencias de manera efectiva. Ya que, Paz y Barahona (2020), señalan que la EI puede ayudar a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje a superar sus dificultades ya desarrollar una mayor confianza en sí mismos.

Esto puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, lo que puede mejorar su bienestar y calidad de vida.

Del mismo modo, Martínez y Martínez (2022), mencionan que el uso de estrategias de EI puede variar según las necesidades específicas de cada estudiante, como la adaptación de materiales y recursos educativos para que sean más accesibles para los estudiantes con barreras de aprendizaje, de forma que Meza *et al.*, (2023), afirman que el uso de tecnología podría ser un aliado en el acceso a la educación, con la capacidad de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y accesibles, así como, usar estrategias de aprendizaje activo y participativo que permitan un apoyo individualizado y personalizado para los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje.

De esta forma, la educación secundaria contempla una etapa crucial en el desarrollo de los estudiantes, donde se sientan las bases para su futuro académico, personal y profesional (García *et al.*, 2020). En este contexto, la EI cobra especial relevancia, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación. Cabe destacar que, para garantizar la efectividad de los ajustes razonables y el éxito del proceso educativo, Pérez *et al.*, (2021) plantean que es necesaria la colaboración entre docentes, padres de familia, profesionales especializados y el propio estudiante es fundamental.

## **Objetivo**

Evaluar la practica inclusiva en docentes de la Escuela Secundaria “Lic. Abelardo Medina” en Badiraguato, Sinaloa.

## **Metodología**

Para realizar esta investigación, se ha utilizado un paradigma cuantitativo de diseño de analítico, puesto que, este se centra en la recolección y análisis de datos numéricos para identificar patrones, relaciones y efectos causales (Inche *et al.*, 2003; Torales y Barrios, 2023). La muestra utilizada fue no probabilística por conveniencia, donde se constituyó por 20 docentes de la Escuela Secundaria “Lic. Abelardo Medina”

de Badiraguato, Sinaloa. Como instrumento se utilizó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) con un Alfa de *Cronbach* ( $\alpha$ ) de 0.93, en cual consta de opción de respuesta: “Siempre” (S), “Casi siempre” (CS), “Algunas veces” (AV) y “Nunca” (N), en el Autoreporte (AI); y “Totalmente cierto” (TC), “Parcialmente cierto” (PC), “Parcialmente falso” (PF) y “Totalmente falso” (TF), en la observación (OB).

## Resultados

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se procedió a evaluar las 10 dimensiones consideradas dentro del GEPIA referentes a las “Condiciones físicas del aula”, “Planificación”, “Uso del tiempo”, “Metodología”, “Evaluación”, “Relación entre Maestro-Alumno y Maestro-Maestro”, “Práctica del personal de apoyo en CAM”, “Reflexión y sensibilización”, “Práctica personal de apoyo y maestros de grupo”, “Práctica del personal de ER y familias”. Como prueba estadística se utilizó la t de Student con un nivel de significación de  $p < 0,05$  para comprobar si existen diferencias entre lo manifestado por los docentes en el AI y la del evaluador en la de OB del GEPIA.

La Tabla 1 permite observar que, “poco más de la mitad” (60.00%) mencionan haber diseñado materiales didácticos adecuados a las necesidades y características de todos para lograr el aprendizaje significativo. Asimismo, se aseguró que la ubicación de los muebles en el salón de clases sea sean cómodos y permita la visibilidad para favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje. En concordancia, “poco menos de la mitad” (47.85%) señala que las actividades que planea las lleva a cabo en forma clara de acuerdo con las competencias a desarrollar, asimismo identifica los aprendizajes que pretende lograr (ver Tabla 1).

Del mismo modo, dedica tiempo para realizar la planificación de las actividades y cómo van a ser evaluadas para saber si se desarrollaron las competencias esperadas de acuerdo con las expectativas, capacidades y destrezas de los alumnos. Por último, promueve el trabajo colaborativo y define en su planificación si es preciso realizar adecuaciones curriculares.

En cuanto al uso del tiempo, la Tabla 1 muestra que “la mitad” (50.00%) de los encuestados propicia que el aula se utilice eficazmente para abordar el desarrollo de

competencias y se dedique el tiempo suficiente para motivar a los alumnos en su aprendizaje. Del mismo modo, “poco menos de la mitad” (47.30%) señala que la aplicación de aspectos metodológicos es una parte fundamental para asegurarse que los temas abordados con los alumnos sean comprensibles, esto al tomar en cuenta el ritmo y estilo aprendizaje mediante involucramiento en las actividades (ver Tabla 1).

Así pues, poco menos de la mitad (46.25%) menciona que “siempre”, busca métodos de evaluación formativa y sumativa tomando en cuenta las características de los estudiantes conforme a las diversas formas de conocimiento y así lograr que aprendizaje llegue a ser significativo (ver Tabla1).

**Tabla 1** Autoreporte en la práctica inclusiva.

| Dimensiones                  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|------------------------------|---------|--------------|---------------|-------|
| Condiciones físicas del aula | 60.00%  | 31.00%       | 9.00%         | 0.00  |
| Planificación                | 32.85%  | 47.85%       | 19.25%        | 0.00  |
| Uso del tiempo               | 40.00%  | 50.00%       | 10.00%        | 0.00  |
| Metodología                  | 41.90%  | 47.30%       | 10.80%        | 0.00  |
| Evaluación                   | 46.25%  | 45.00%       | 8.75%         | 0.00  |

**Nota:** elaboración propia con datos empíricos (2024).

Por otra parte, la Tabla 2 muestra las dimensiones referentes a la aplicación de aspectos culturales y políticas inclusivas por parte de los docentes hacia los alumnos de la secundaria “Lic. Abelardo Medina”, donde estos mismos estipulan que la relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, “siempre” (43.70%) hacen lo necesario para que los ellos se ayudan y motiven en las actividades. En este sentido, se observa el énfasis hacia la prevalencia del respeto, así como la disminución de relaciones disruptivas y conductas agresivas entre los alumnos mediante estrategias asertivas de intervención (ver Tabla 2).

Así mismo, señalan los encuestados que es importante evitar la expulsión por indisciplina, y hacer lo necesario para reducir el ausentismo escolar y crear un ambiente favorable (ver Tabla 2). En esta idea, dentro de la práctica del personal de apoyo en el

Centro de Atención Múltiple (CAM), “poco más de la mitad” (55.00%) de los docentes mencionan que “siempre” el personal de este departamento facilita la participación de los alumnos; asimismo, trabajan de forma colaborativa para lograr los aprendizajes esperados mediante el involucramiento con los familiares de los niños y niñas con necesidades especiales (NEE) (ver Tabla 2).

**Tabla 2** Autoreporte de la cultura y políticas inclusivas

| Dimensiones                                     | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | Nunca |
|-------------------------------------------------|---------|--------------|---------------|-------|
| Relación entre maestro-alumno y maestro-maestro | 43.70%  | 36.32%       | 18.00%        | 1.98% |
| Práctica del personal de apoyo en CAM           | 55.00%  | 41.65%       | 3.35%         | 0.00  |
| Reflexión y sensibilización                     | 64.00%  | 31.00%       | 4.00%         | 1.11% |
| Práctica personal de apoyo y maestros de grupo  | 50.00%  | 31.25%       | 16.25%        | 2.50% |
| Práctica del personal de ER y familias          | 16.65%  | 36.65%       | 45.00%        | 1.70% |

**Nota:** elaboración propia con datos empíricos (2024).

Además, de lo manifestado por los docentes, a través del GEPIA de observación, se verificó la información proporcionada a fin contrastar dicha situación. En esta, se encuentra gran similitud a los resultados que arrojaron los encuestados, sin embargo, se observa en la Tabla 3 en el criterio de “TF” que, al evaluar la práctica, cultura y políticas inclusivas del maestro en el aula, arroja cifras donde una parte considerable no aplica los ajustes razonables mediante estrategias que favorecen el adecuado desarrollo de las habilidades del estudiante que presenta barreras de aprendizaje.

**Tabla 3** Observación de la práctica, cultura y políticas inclusivas

| Dimensiones                                     | TC     | PC     | PF     | TF     |
|-------------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Condiciones físicas del aula                    | 61.00% | 9.00%  | 12.00% | 18.00% |
| Planificación                                   | 41.00% | 14.00% | 12.00% | 33.00% |
| Uso del tiempo                                  | 41.00% | 11.66% | 13.33% | 33.33% |
| Metodología.                                    | 45.00% | 12.14% | 12.86% | 30.00% |
| Evaluación                                      | 42.50% | 18.75% | 13.75% | 25.00% |
| Relación entre maestro-alumno y maestro-maestro | 55.00% | 11.86% | 11.86% | 20.00% |
| Práctica del personal de EE                     | 57.50% | 15.00% | 11.25% | 16.25% |
| Reflexión y sensibilización                     | 70.00% | 10.00% | 10.00% | 10.00% |
| Práctica personal de ER y EE.                   | 68.33% | 18.33% | 6.66%  | 6.66%  |
| Práctica del personal de ER y familias.         | 45.00% | 21.66% | 18.33% | 15.00% |

**Nota:** elaboración propia con datos empíricos (2024)

Por último, la Tabla 4 muestra los resultados comparativos entre el AI y el OB del GEPIA, donde se utilizó la *t* de *Student* para contrastar los resultados obtenidos. Así, de las cuatro categorías evaluadas el grupo de AI tuvo medias de puntajes significativamente superiores a las de OB, lo que significa una sobre calificación en cuanto a su desempeño en el aula. Del mismo modo, la significación estadística de la diferencia de resultados fue menor al 5%.

**Tabla 4** Resultados de comparación entre autoreporte (AI) y observación (OB)

|       |                | Descriptivos |          | Prueba de muestras emparejadas |                           |
|-------|----------------|--------------|----------|--------------------------------|---------------------------|
|       |                | Media        | Varianza | t                              | Significación (bilateral) |
| Par 1 | Autoreporte S  | 23.156       | 716.325  | 2.682                          | 0.0250                    |
|       | Observación TC | 0.526        | 0.0126   |                                |                           |
| Par 2 | Autoreporte CS | 17.908       | 347.625  | 3.015                          | 0.014                     |
|       | Observación PC | 0.142        | 0.001    |                                |                           |
| Par 3 | Autoreporte AV | 6.539        | 208.078  | 1.408                          | 0.192                     |
|       | Observación PF | 0.122        | 0.000    |                                |                           |
| Par 4 | Autoreporte N  | 0.729        | 0.997    | 1.548                          | 0.155                     |
|       | Observación TF | 0.207        | 0.008    |                                |                           |

**Nota:** elaboración propia con datos empíricos (2024)

## **Conclusiones**

En conclusión, la implementación efectiva de ajustes razonables en estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje, tales como adaptaciones curriculares, ajustes en evaluación y tecnología asistida, pueden favorecer la equidad y la inclusión de los entornos educativos. En este sentido, la educación inclusiva, se rige como un paradigma pedagógico que promueve la participación plena y activa de todos los estudiantes en un entorno de aprendizaje común, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias, y de este modo tengan acceso a una educación de calidad en un entorno de aprendizaje común.

Por lo que, se sugiere realizar diagnósticos integrales y multidisciplinarios de los alumnos que necesitan el apoyo, lo que permitirá identificar las necesidades específicas de cada estudiante, y de este modo diseñar intervenciones educativas personalizadas, sin olvidar que este en este proceso deben ser partícipes, docentes, familias, especialistas y el estudiante, lo que favorecerá la formación de una cultura de colaboración y corresponsabilidad en todos los participantes.

Así mismo, se hace hincapié en la necesidad de una formación docente continua, que favorece el desarrollo de competencias necesarias para poder implementar estrategias pedagógicas flexibles y diversificadas en la realidad áulica. Esta formación deberá incluir conocimientos sobre las barreras de aprendizaje, el uso de tecnologías educativas y la atención a la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, la educación inclusiva, no solo beneficia a los estudiantes que son atendidos con necesidades educativas especiales, sino que llega a enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de todos los que participan. Por tanto, la actualización docente surge como una necesidad para la creación de una cultura escolar inclusiva, puesto que, es fundamental para garantizar la educación flexible, personalizada y universal.

## **Referencias**

Almenara, J., y Pérez, M. (2016). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de educación inclusiva*, 2(1).  
Gallegos, M. (2015). *La Educación Inclusiva una Respuesta a los Postulados del Buen Vivir. Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en ecuador y américa latina* (pp. 127-142). Editorial Universitaria Abya-Yala.

- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). *Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 21-39.
- Cruz, M., Méndez, J., Andrade, D., y Suárez, F. (2023). *Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular*. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 8(3), 2849-2860.
- Castillo, C. (2021). Barreras en el acceso a una educación inclusiva en estudiantes con discapacidad cognitiva desde el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la escuela de básica y media colombiana.
- Villalón, K. (2023) La importancia de los ajustes razonables para la inclusión educativa y la experticia de los docentes a cargo de la inclusión de los estudiantes con déficit intelectual en la escuela primaria de enseñanza común [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16810>
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). *Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Revista Internacional de Educación para la justicia social, 9(1).
- Paz, C., y Barahona, E. (2020). *Creencias sobre la inclusión educativa y prácticas docentes en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial docentes sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial*. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 4(2), 112-126.
- Martínez, E., y Martínez, I. (2022). Propuesta de intervención educativa de dificultades no especificadas de aprendizaje en contextos de inclusión educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(1), 67-77.
- Meza, A., García, M., Huerta, L., y Moreno, P. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje en estudiantes del programa atención a la diversidad en el nivel medio superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 161-166.
- García, F., López, M., y Santana, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. [Artículo de investigación]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/75018>
- Pérez, J., Quispe, S., y Rojas, V. (2021). Ajustes razonables e inclusión universitaria: Revisión de literatura. <http://repositoriodemo.continental.edu.pe/handle/20.500.12394/10379>
- Benavides, D. (2023). Influencia de los ajustes razonables en los procesos de educación inclusiva en estudiantes con trastorno del Espectro Autista. [Artículo de investigación]. Repositorio institucional Unicatólica. <http://hdl.handle.net/20.500.12237/2417>
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J., & Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial data*, 6(1), 23-37.
- Torales, J., y Barrios, I. (2023). Diseño de investigaciones: algoritmo de clasificación y características esenciales. *Medicina clínica y social*, 7(3), 210-235.

Jiménez, A., Quinto, M., Yambo, L., y Méndez, V. (2024). Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidades en Escuelas Públicas Ecuatorianas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2954-2971.

## CAPÍTULO V:

### La Identidad Enactiva como Discurso fenoménico en la Universidad Autónoma Indígena de México

**Fernando Garza Hernández**  
*Universidad Autónoma de Sinaloa*

#### Resumen

La identidad en entornos educativos interculturales es frecuentemente reducida a abstracciones que establecen una gran distancia con la experiencia directa. Nuestra concepción del yo, del ser- siendo en tiempo real, es el fundamento de cómo identificamos nuestra realidad (Hoffman, Singh, & Prakash, 2015). El discurso identitario, anclado en esta experiencia, responde naturalmente a caracterizaciones dinámicas de nuestra relación con el entorno (Gallagher, 2017). Resulta problemático cuando "otros" definen las cualidades de nuestra realidad mediante conceptos que delimitan la imagen pública, equiparando identidad con etiquetas nacionalistas, raciales o colectivas. Esta confusión entre la identificación fenoménica y lo que denominamos "Demarcadores Identitarios Discursivos" (DID) crea problemas fundamentales. En la Universidad Autónoma Indígena de México, igualar estos demarcadores con la realidad subjetiva perpetúa desigualdades y agendas coloniales. Mientras la interculturalidad debería implicar diálogo de saberes, cuando los DID se tratan como realidades objetivas terminan sometiendo a las personas a expectativas externas. Esto ha reducido la interculturalidad universitaria a compartimentos que fragmentan en lugar de integrar. Proponemos reconocer estos demarcadores como meras representaciones (Zahavi & Gallagher, 2014), desarticulando así las falacias dualistas (Kastrup, 2019) que sostienen dicotomías como "o eres esto o eres aquello", responsables de perspectivas que niegan reconocimiento e impiden la transformación educativa.

**Palabras clave:** identidad enactiva, educación superior, intercultural, idealismo analítico

#### Introducción

Nombrar es un acto ontológico. En la economía de nuestras interacciones cotidianas, una sola palabra puede contener, condensar o incluso imponer múltiples realidades posibles. Al nombrar, no solo organizamos el mundo percibido, sino que modelamos —incluso clausuramos— la posibilidad de lo real. Este gesto de etiquetar, de asir lo que se presenta en la conciencia mediante signos lingüísticos, ha sido históricamente fundamental para la construcción de categorías y jerarquías en contextos sociales, políticos y educativos. Sin embargo, este ejercicio no es neutro ni es inevitable. Por el contrario, se encuentra atravesado por una serie de abstracciones que, al fijar

cualidades a los fenómenos, suprimen la dimensión dinámica y contingente de la experiencia vivida en primera persona (Hoffman, Singh & Prakash, 2015).

En entornos educativos interculturales, como la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la identidad se ha entendido tradicionalmente desde marcos materialistas y representacionales. Estos enfoques tratan las palabras que designan "identidad" como categorías fijas y cerradas, similar a contenedores que acumulan atributos. Esta visión se cristaliza en políticas, discursos institucionales y prácticas pedagógicas que asumen que el sujeto posee una esencia estable e inmutable. A esta forma de abstracción la denominamos "demarcación identitaria discursiva" (DID), un mecanismo normativo-gubernamental que cumple una doble función: por un lado, oculta cómo las identidades realmente emergen y se transforman en la vida cotidiana; por otro, refuerza estructuras coloniales de poder al reducir la experiencia vivida a categorías predefinidas y controlables.

Pensar las palabras como objetos materiales constituye un error categorial frecuente en los marcos epistémicos del materialismo representacional. Esta lógica limita la posibilidad de pensar lo inasible, lo emergente, lo en proceso. Las abstracciones que utilizamos para hablar del mundo.

Tal como ocurre con el ejemplo de una piedra, la imaginamos con ciertas características: dura, gris, con peso. Pero esas cualidades no están flotando en el aire esperando a que alguien las atrape. Son resultado de cómo experimentamos ese objeto en un momento específico, bajo una luz concreta, en una relación particular. La piedra no es eso que decimos de ella. Su forma, su color, su volumen cambian con el tiempo, el contexto y, aun así, seguimos hablando de "la piedra" como si fuera una sola cosa, fija, siempre igual. Esto es lo que ocurre cuando tratamos las palabras como si fueran objetos materiales. Les damos peso, forma, tamaño... pero olvidamos que su esencia está en el movimiento, en el uso, en la experiencia.

Este tipo de confusión —creer que la palabra es igual a la cosa— se vuelve aún más complicada cuando lo que tratamos de nombrar no es un objeto, sino un fenómeno complejo como la identidad, que tiende a serle conferidas propiedades supuestamente "objetivas". Dichas propiedades emergen de una experiencia dinámica, situada y mutable. En ese sentido, tanto la piedra como la identidad son nombrables, pero no son

estables. Solo son en tanto son evocadas, articuladas o discursivizadas dentro de un campo fenomenológico compartido (Zahavi & Gallagher, 2014).

Nombrar, por tanto, no es describir un objeto externo con neutralidad, sino participar en la construcción de aquello que se nombra. Esto es especialmente relevante cuando el fenómeno nombrado no puede aprehenderse plenamente con los sentidos, como ocurre con la identidad. Desde una perspectiva enactiva<sup>1</sup> y fenomenológica, la identidad no es un atributo del sujeto, sino una manifestación emergente, una co-producción situada entre cuerpo, entorno y discurso.

En lugar de ser un ente con cualidades estables, es un discurso que enuncia cualidades fenoménicas, es decir, transitorias, contextuales e inestables, cuyo sentido se actualiza solo en el instante mismo de su enunciación.

Por eso, este capítulo se propone abrir una ventana distinta para mirar el fenómeno de la identidad en la UAIM. A través de un enfoque epistemológico basado en el idealismo analítico (Kastrup, 2019), el enactivismo (Gallagher, 2017) y una fenomenología del lenguaje y la gestualidad, en lugar de tratar la identidad como algo que ya está definido, como una etiqueta que viene desde afuera, se plantea verla como un proceso que se construye desde adentro hacia afuera, en el cuerpo, en la palabra, en la vivencia. Una identidad enactiva, que no está dada de antemano, sino que se hace, se actualiza y se transforma en cada encuentro.

En ese sentido, este capítulo es una invitación (apoyándonos en ideas que invitan a romper con el pensamiento tradicional que separa mente y mundo) a pensar en una realidad más viva, más relacional, donde lo que somos no se explica solo con palabras, sino con presencia, experiencia y participación, y construir una educación verdaderamente intercultural: no la que organiza desde el escritorio, sino la que escucha, observa y co-crea desde la experiencia encarnada de quienes la viven día a día.

---

<sup>1</sup> El enactivismo es una propuesta teórica que surge en el cruce entre la fenomenología, la biología y las ciencias cognitivas. Plantea que la cognición no es un proceso interno y representacional, sino una acción situada que emerge del acoplamiento dinámico entre el organismo y su entorno. En lugar de asumir una separación entre mente y mundo, el enactivismo sostiene que el conocimiento surge en la interacción encarnada, afectiva y situada del cuerpo con su contexto (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Desde esta perspectiva, el sujeto no es un observador pasiv

## **La identidad: Entre falacias dualistas y abstracciones racionalistas.**

Esta investigación propone repensar fundamentalmente cómo entendemos la identidad. En lugar de tratarla como algo fijo y objetivo, partimos de una premisa diferente: nuestra percepción no captura "la realidad tal cual es", sino que participa activamente en su construcción. Cuando del mundo, sino un participante activo en su constitución, y la experiencia —incluida la identidad— es un fenómeno emergente que se co-produce en el hacer.

Se habla de identidad, realmente estamos hablando de cómo interpretamos y damos sentido al mundo con el que interactuamos, construyendo así nuestra subjetividad a través de nuestras experiencias cotidianas. No usamos conceptos neutros para describirnos a nosotros mismos; empleamos metáforas y construcciones lingüísticas que revelan el carácter dinámico, experiencial y colaborativo de quiénes somos.

Nuestro enfoque sobre la identidad como fenómeno dinámico y emergente representa una ruptura con las perspectivas tradicionales materialistas (especialmente el fisicalismo reduccionista<sup>2</sup>). Mientras Kastrup (2024) invita a abandonar las "ficciones convenientes" del materialismo, Chalmers (1997) aún intenta explicar la conciencia mediante una nueva teoría física dentro de los marcos científicos convencionales. En contraste, nuestra propuesta reconoce que la experiencia subjetiva del "ser-siendo en tiempo real" —la experiencia viva de la identidad— no puede reducirse a categorías científicas tradicionales, precisamente porque estas metodologías tienden a eliminar lo que hace única a la experiencia en primera persona: su naturaleza situada, corpórea y emergente.

Estas posturas, predominantes en las ciencias cognitivas tradicionales, reducen la mente a mecanismos computacionales o representacionales del cerebro, ignorando su dimensión dinámica y relacional. El enactivismo, en cambio, sostiene que la mente no puede entenderse aislada del cuerpo ni del entorno con el que interactúa. El fisicalismo

---

<sup>2</sup> El fisicalismo reduccionista es una postura epistemológica que sostiene que todos los fenómenos mentales y cognitivos pueden explicarse exclusivamente en términos de procesos físicos y neurobiológicos, sin necesidad de recurrir a niveles explicativos adicionales como la experiencia subjetiva o la interacción social (Di Paolo, Cuffari, & De Jaegher, 2018).

reduccionista resulta particularmente problemático en la educación intercultural, donde restringe la comprensión de la identidad a fenómenos internos predeterminados, ignorando su carácter relacional e histórico, perpetuando así modelos educativos rígidos e inadecuados.

El enactivismo nos ofrece una perspectiva diferente: identidad y mente no son entidades separadas sino procesos que emergen simultáneamente a través de nuestras interacciones con el entorno (Di Paolo, Cuffari, & De Jaegher, 2018). En lugar de ver la mente como algo interno que simplemente procesa información del exterior, el enactivismo la concibe como un fenómeno dinámico que existe a través del cuerpo y sus acciones en contextos específicos. La mente, según esta visión, no está encerrada en el cerebro, sino que se desarrolla constantemente mediante nuestras interacciones con el mundo (Thompson, 2007).

La identidad, bajo esta misma lógica, no es un atributo fijo ni una sustancia que resida en el individuo, sino un fenómeno emergente, relacional y en constante transformación, que se configura a partir de la historia de interacciones del sujeto con su entorno físico, social y lingüístico. En otras palabras, la identidad es una práctica enactiva, en la que el sujeto no solo participa de manera pasiva en el mundo, sino que lo co-construye a través de su acción y participación significativa en redes de sentido.

Este malentendido sobre la identidad tiene raíces profundas: se basa en falacias dualistas (que separan artificialmente mente y cuerpo) y en una visión cerebrocéntrica<sup>3</sup> que reduce toda la experiencia subjetiva a procesos cerebrales. Tal perspectiva facilita la manipulación de discursos sobre identidad para servir a agendas político-económicas y educativas específicas. El resultado es una fragmentación: la identidad queda dividida en dos componentes supuestamente independientes (lo mental y lo físico, lo individual y lo social, lo innato y lo adquirido), cuando en mente, privilegia el procesamiento simbólico y representacional como el núcleo de la subjetividad, ignorando la dimensión encarnada, situada y social de la cognición.

---

<sup>3</sup> El cerebrocentrismo es una postura epistemológica que sostiene que todos los procesos mentales, la identidad y la cognición pueden explicarse exclusivamente a partir de la actividad neurobiológica del cerebro, reduciendo la experiencia y el sentido a un fenómeno interno y aislado del organismo (Di Paolo, Cuffari, & De Jaegher, 2018).

Dichas sustancias, conceptualizadas dentro de discursos institucionales como categorías causales entre sí, operan en una lógica dicotómica donde, por un lado, se promueve la identidad como un deber ser socio-bio-cultural inmutable, dotado de una potencia intrínseca que lo hace esencialmente performativo y emergente y por otro una verdad objetiva organizada en pequeñas habitaciones de un solo concepto homogenizante para que sirva como referencia inmutable a través de la cual poder medir la realidad de los individuos. (Rosa & Flores, 2017).

Para el modelo intercultural, la identidad es concebida como una propiedad inherente al sujeto, la cual se activa de manera automática en contextos de diversidad lingüística y cultural, configurándose como un switch ontológico que, al encenderse, genera procesos de armonía, inclusión y paz.

A esta forma de discurso dual la hemos denominado "Demarcadores Identitarios Discursivos" (DID). Estos operan como estructuras lingüísticas que prescriben autoritariamente qué y cómo "debe ser" alguien en el contexto de la educación intercultural. Por ejemplo, cuando una institución universitaria etiqueta a un estudiante como "indígena" o "hablante de lengua originaria", no solo está nombrando, sino también fijando expectativas sobre su comportamiento, su modo de aprender o sus necesidades educativas. Sin embargo, esta conceptualización no solo simplifica excesivamente la complejidad identitaria, sino que también ignora cómo el sentido de "quién soy yo" se negocia constantemente a través de la experiencia vivida, las interacciones situadas y las circunstancias históricas específicas (Mondada, 2016). La estudiante que es catalogada como "indígena" puede identificarse simultáneamente como mujer, y como futura profesionista.

Uno de los grandes problemas que enfrentamos cuando intentamos comprender quiénes somos —es decir, cuando miramos al “yo” desde nuestra propia experiencia— de esta manera, es que solemos caer en un dualismo ontológico<sup>4</sup> y epistemológico<sup>5</sup> que divide todo en pares opuestos. Por ejemplo, separamos lo biológico de lo cultural, como si nuestro cuerpo estuviera por un lado y nuestras ideas, creencias y costumbres por otro. O separamos lo material de lo simbólico, como si lo que tocamos fuera totalmente distinto de lo que decimos o sentimos. Incluso vamos más lejos: ponemos en bandos

opuestos la mente y el cuerpo, como si pensar, sentir y ser estuvieran desconectados de lo que hacemos con las manos, de cómo caminamos, de cómo miramos.

Este tipo de pensamiento se llama dualismo y ha influido en muchas formas de hacer ciencia, de diseñar la educación y de construir políticas. Cuando usamos este modelo dualista para entender a las personas —especialmente en contextos interculturales— corremos el riesgo de reducir la experiencia humana a fragmentos separados que no dialogan entre sí. Como si ser "indígena", "estudiante", "mujer", "joven", "mexicano" o "universitario" pudieran entenderse solo desde el cuerpo o solo desde la cultura, pero no como una mezcla viva de ambas cosas, tejida en el día a día, en las emociones, las relaciones, los gestos, los silencios y los actos de habla.

Esta forma de pensar —una especie de herencia cartesiana— sigue presente en muchos enfoques de la educación superior intercultural. Bajo esta lógica, se asume que la identidad y la conciencia son producto exclusivo del cerebro, como si fueran procesos mentales que ocurren dentro de cada individuo de manera aislada, sin tomar en cuenta el cuerpo, el entorno ni la experiencia vivida en relación con otros (Gallagher, 2017; Zahavi, 2018). En otras palabras, se mantiene una idea antigua pero persistente: la de que cada persona es, ante todo, un ser racional encerrado en su mente, cuya identidad se forma a partir de pensamientos o esquemas mentales aprendidos previamente.

Esta visión deja fuera algo fundamental: que somos también cuerpo, gesto, emoción, lenguaje en acción, y que nuestra identidad no se activa solamente desde adentro, sino que se configura en el diálogo con los demás, en el modo en que participamos, hablamos, nos movemos e interactuamos en contextos concretos (Di Paolo, Cuffari, & De Jaegher, 2018).

Esta perspectiva cerebrocéntrica de la educación intercultural, al priorizar la mente sobre el cuerpo, refuerza una lógica institucional en la que la diversidad es abordada desde categorías esencialistas y normativas, invisibilizando la complejidad de los conflictos raciolingüísticos y de las asimetrías coloniales aún vigentes (Grosfoguel, 2012). En consecuencia, se pasa por alto la experiencia situada de los actores educativos, ya que el foco está en la implementación de modelos prediseñados, sin una apertura crítica hacia la necesidad de una transformación epistemológica más profunda (Varela, Thompson, & Rosch, 1991).

Así, cuando los DID no generan los efectos esperados—es decir, cuando no producen discursos de inclusión en los actores educativos— el problema no es atribuido a la estructura misma del modelo, sino a una supuesta falla en la aplicación del mismo por parte de los sujetos involucrados. Esto evidencia una racionalidad instrumental que opera bajo costos epistemológicos altísimos, ya que refuerza el dualismo conceptual en lugar de problematizarlo (Hoffman, 2019).

En este sentido, los modelos representacionistas y cerebrocentristas dificultan la sustentabilidad empírica de la interculturalidad al operar bajo lógicas que obstaculizan su concreción práctica, subordinándola a discursos burocráticos y normativos. Esta configuración produce una lectura de la identidad como una categoría esencialista y utópica, desconectada de la experiencia situada de los sujetos. Dentro de este paradigma, la interculturalidad se posiciona como un ideal regulador abstracto, más que como una praxis encarnada y contextual. Como resultado, la identidad queda relegada al terreno del deber ser, imposibilitada de articularse fenomenológicamente como experiencia vivida, corporal y relacional.

Esta paradoja epistemológica produce un desfase estructural entre las políticas educativas y las realidades vividas de los actores en contextos interculturales, ya que las narrativas institucionales presentan la diversidad lingüística y cultural como un conjunto de valores predefinidos que los sujetos deben encarnar, sin que ello implique necesariamente un reconocimiento de los conflictos raciolingüísticos ni de las asimetrías coloniales que continúan operando en estos espacios (Mignolo, 2011).

Asimismo, esta reducción identitaria no solo limita la agencia de los individuos dentro del marco de la educación superior intercultural, sino que también los somete a una doble desigualdad epistémica. Por un lado, el sujeto de primera persona se encuentra atrapado en un encierro discursivo: su identidad es definida desde afuera, a través de la mirada del otro o del grupo —“tú eres esto”—, aunque su experiencia fenomenológica interna pueda apuntar en otra dirección. Esta tensión entre lo vivido y lo impuesto erosiona la posibilidad de una autodefinición situada, bloqueando el acceso a formas más auténticas y encarnadas de subjetivación.

En segundo lugar, tanto la primera como la tercera persona se encuentran igualmente atrapadas en la falacia cerebrocentrista, que postula la identidad como una entidad estática e inmutable.

Lo anterior impide su conceptualización como un fenómeno en movimiento, dependiente de las interacciones sociales y de la co-construcción discursiva (Thompson, 2007; Varela, Thompson, & Rosch, 1991). Esta doble opresión discursiva convierte a la identidad en una categoría aprisionada por el esencialismo ontológico, impidiendo que su emergencia fenomenológica pueda ser reconocida dentro del marco institucional.

Así, la educación superior intercultural queda atrapada en una contradicción estructural: por un lado, busca promover la diversidad y la inclusión, pero por otro, lo hace a partir de paradigmas que no pueden sostener empíricamente el fenómeno identitario en su complejidad. El presente trabajo parte del reconocimiento de que la identidad no puede reducirse a un esquema binario que la postula como una sustancia esencial predefinida o como un producto exclusivo del procesamiento mental. En cambio, se propone una perspectiva fenomenológica y enactivista que concibe la identidad como un fenómeno emergente de la interacción entre cuerpo, mente, discurso y entorno, en constante proceso de negociación dentro de las dinámicas de poder y colonialidad presentes en la educación superior intercultural.

A partir de esta crítica al cerebrocentrismo y al dualismo epistémico, se plantea la necesidad de repensar los modelos educativos desde una perspectiva que reconozca la identidad no como un atributo fijo, sino como una praxis situada, relacional y en constante devenir (Thompson, 2007).

## **Dualismos y abstracciones e identidad enactiva en contexto**

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) se ubica en el noroeste de México, en el estado de Sinaloa. Actualmente cuenta con tres unidades físicas (Mochicahui, Los Mochis y Choix), una de Atención Virtual y tres extensiones (Topolobampo, El Carrizo y El Tajito), abarcando los municipios de El Fuerte, Ahome, Choix y Guasave. Su unidad fundacional está en Mochicahui, dentro del municipio de El

Fuerte, una región conformada por sindicaturas donde habitan poblaciones campesinas, muchas con escasa conectividad.

Su eslogan institucional, “toda la gente, todos los pueblos”, alude a esa diversidad de comunidades originarias y rurales que integran su población estudiantil. La infraestructura de la UAIM comprende edificios escolares, administrativos, dos albergues, comedor y consultorio médico. A esto se suma un sistema de becas del 100% para estudiantes indígenas, en coherencia con su origen como la primera universidad indígena del país. No obstante, con el paso del tiempo, lo “indígena” ha comenzado a desdibujarse simbólicamente, desplazado por una percepción interna que nombra a la institución como “la universidad de los pobres” (Leiva, 2022; Angulo, 2022). Su himno — “He nacido libre, no hay cadenas que puedan atarme”— y su lema oficial ya no representan de forma viva el vínculo afectivo e identitario de su comunidad. En la práctica, la UAIM se percibe hoy como una universidad “convencional”, sujeta a políticas estatales y marcos internacionales que, aunque bienintencionados, muchas veces no dialogan con las vivencias situadas de sus estudiantes.

Esta desconexión evidencia una brecha fundamental entre dos realidades: por un lado, el “Mundo Dado” —la realidad cotidiana marcada por desigualdades concretas— y por otro, los “Mundos Ideales” que promueven los discursos globales sobre inclusión, equidad y participación. Cuando estos conceptos no se materializan en experiencias concretas, se convierten en meras declaraciones sin sustancia.

Es imposible hablar genuinamente de inclusión mientras se ignora las exclusiones reales que experimentan las personas con cuerpos racializados, quienes hablan lenguas minorizadas, o quienes son silenciados por estructuras académicas inflexibles. Skliar (2012, 2018) lo expresa claramente: educar verdaderamente significa reconocer y atender la singularidad de cada persona. Sin embargo, cuando la institución maneja la diferencia desde una lógica simplista de “nosotros” versus “otros”, termina ocurriendo algo paradójico: lo diferente es incorporado a nivel simbólico (en discursos oficiales) pero simultáneamente excluido de las prácticas universitarias cotidianas.

La política de vinculación institucional, por ejemplo, tiende a funcionar más como asistencia puntual que como construcción dialógica. En opinión de diversos autores (Garza, 2018; Angulo, 2022, 2023; Leiva 2022, y Rodrigo, 2022), las funciones

sustantivas de la universidad — docencia, investigación y vinculación— carecen de articulación entre sí, afectadas por la precariedad presupuestal y la falta de conexión con las dinámicas sociales reales. Angulo (2022b) advierte que “la polifonía de voces hace patente la no articulación de la universidad con los empleadores, organizaciones e instituciones”. Pero más allá de una falla organizativa, esta fragmentación representa una fractura en la experiencia identitaria de los actores. Conceptos como “interculturalidad” se convierten en tecnicismos que excluyen a quienes no encajan en la visión normativizada del sujeto indígena ideal.

Frente a este panorama, necesitamos desarrollar un enfoque metodológico que nos permita observar cómo las personas realmente viven, narran y negocian su experiencia universitaria cotidiana. Para esto, es crucial distinguir entre dos niveles de consciencia: por un lado, está el “yo veo (sin conceptualizar el acto de ‘ver’)” —nuestra experiencia inmediata, prerreflexiva, como cuando caminamos por el campus sin pensar conscientemente en cada paso que damos—. Por otro lado, existe un “yo sé que veo” —un nivel metaconsciente donde reflexionamos sobre nuestra propia experiencia, como cuando nos preguntamos “¿por qué me siento incómodo cuando hablan de interculturalidad en clase?”—. Esta capacidad de volver sobre nuestra propia experiencia resulta fundamental para entender que nuestra identidad no es una esencia fija, sino algo que ocurre, que se actualiza en cada situación, en cada interacción con otros, en cada momento en que nos vemos obligados a responder a la pregunta “¿quién soy yo en este contexto?” (Gros, 2017).

Desde esta perspectiva, la identidad no puede reducirse a una categoría institucional ni a una marca administrativa. Es un fenómeno emergente, que se activa en el cuerpo, en la voz, en la mirada, en las formas de estar y de resistir. Lo enactivo de la identidad —su dimensión situada, fluctuante y performativa— no puede ser registrado por los instrumentos tradicionales de gestión educativa, pero sí puede ser escuchado si se adopta una metodología atenta a lo vivido.

Así, la UAIM debe ser comprendida no solo como un aparato institucional, sino como un campo simbólico y afectivo donde se negocian pertenencias, se activan memorias y se configuran modos de ser. La identidad enactiva, en este sentido, no es lo

que se tiene, sino lo que se hace: se dice, se actúa y se siente en la interacción situada de quienes habitan esta universidad.

## **Hacia una comprensión enactiva de la identidad**

En el abordaje de fenómenos complejos como la identidad —particularmente en entornos educativos interculturales— se hace indispensable construir una ruta metodológica que no reduzca la experiencia a variables cuantificables ni a categorías fijas previamente definidas. El presente capítulo asume que toda aproximación metodológica es también una toma de posición epistémica y ontológica: investigar la identidad desde una perspectiva enactiva implica, por tanto, diseñar una estrategia que permita capturar su dinamismo, su emergencia situada y su carácter encarnado. Aquí no se trata de estudiar lo que la identidad “es” como esencia, sino de comprender cómo se hace, se enuncia y se encarna en contextos concretos, a través de prácticas lingüísticas, gestuales, emocionales y materiales.

Hemos optado por un enfoque cualitativo porque necesitamos comprender este fenómeno desde la profundidad de la experiencia en primera persona. A diferencia de las perspectivas dualistas que dividen artificialmente al ser humano (mente/cuerpo, individuo/sociedad), adoptamos una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Esta aproximación reconoce que el significado no existe previamente ni es una simple representación mental, sino que se construye en la interacción entre investigador y participante, en el diálogo entre lenguaje y realidad, en la conexión entre experiencia vivida y reflexión sobre ella. Este enfoque nos permite acceder al “mundo de la vida” (Lebenswelt) no como un escenario neutral donde suceden cosas, sino como una red interconectada de significados que son experimentados, narrados y actuados por las personas que dan vida a la universidad con sus cuerpos y sus historias.

De esta forma, se articula un desplazamiento epistemológico: del sujeto racional abstracto hacia el sujeto enactivo, situado, afectivo y discursivo. Se trata de comprender que la identidad no se localiza exclusivamente en la interioridad de un “yo pensante”, ni tampoco en estructuras macro que la determinan desde afuera, sino que emerge en la interacción entre ambos polos, como fenómeno de frontera, como acontecimiento. Esta

visión se alinea con los postulados del enactivismo (Varela, Thompson & Rosch, 1991), que entiende la cognición —y por ende la identidad— como un proceso de acoplamiento entre el organismo y su entorno. En este sentido, el método debe ser capaz de registrar los momentos en que ese acoplamiento deviene enunciación identitaria.

Por último, la estrategia metodológica propuesta responde directamente a los objetivos de investigación, los cuales buscan evidenciar cómo la identidad enactiva contradice, tensiona o evade los marcos oficiales de representación identitaria (DID) en el contexto de la Universidad Autónoma Indígena de México. Para ello, se requiere una mirada sensible a los matices del discurso, a las microprácticas performativas, y a los silencios significativos que no suelen capturarse en enfoques tradicionales. Así, este acotamiento metodológico no solo delimita un conjunto de técnicas, sino que inaugura un modo de ver y escuchar aquello que usualmente permanece invisibilizado: la identidad como experiencia en acto, como devenir intersubjetivo que se vive, se siente y se dice.

Por tanto, nuestra aproximación metodológica rompe radicalmente con los modelos lineales de explicación que dominan la investigación educativa tradicional. No pretendemos comprobar hipótesis predefinidas sobre qué "es" la identidad indígena o intercultural, sino revelar cómo se vive y se experimenta esta identidad en el contexto compartido de la universidad. La fenomenología-hermenéutica que adoptamos no se pregunta "¿qué es la identidad?" como si fuera una esencia estable, sino "¿cómo aparece, ¿cómo se manifiesta en la vida cotidiana?". Esto convierte nuestra investigación en un ejercicio de escucha atenta y profunda, donde suspendemos temporalmente nuestros juicios previos y nos abrimos genuinamente a lo que los participantes nos muestran a través de sus palabras, sus gestos, sus silencios y sus prácticas.

Las implicaciones de este enfoque son significativas: en lugar de utilizar categorías preestablecidas para clasificar a los estudiantes (como "indígena", "mestizo", "bilingüe", etc.), observamos cómo ellos mismos navegan, resisten o transforman estas categorías en su vida diaria. Esta es la apuesta ética y epistemológica fundamental de nuestro método: permitir que el fenómeno de la identidad se revele en sus propios términos, evitando que nuestras teorías previas lo sofóquen o que nuestras técnicas de investigación lo reduzcan a variables manipulables.

## Referencias

- Chalmers, D. J. (1997). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. Oxford Paperbacks.
- Di Paolo, E., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. The MIT Press.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2014). *Primal impression and enactive perception*.
- Hoffman, D. (2019). *The case against reality: Why evolution hid the truth from our eyes*. W. W. Norton & Company.
- Hoffman, D. D., Singh, M., & Prakash, C. (2015). The interface theory of perception. *Psychonomic bulletin & review*, 22, 1480-1506.
- Kastrup, B. (2019). *Analytic idealism: A consciousness-only ontology*.
- Kastrup, B. (2019). *The Idea of the World: A Multi-Disciplinary Argument for the Mental Nature of Reality*. Iff Books.
- Kastrup, B. (2024). *Analytic Idealism in a Nutshell: A Straightforward Summary of the 21st Century's Only Plausible Metaphysics*. Collective Ink.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Fenomenología de la percepción* (3.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Península. (Obra original publicada en 1945)
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mondada, L. (2016). Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction. *International Journal of Multimodal Communication*, 4(1), 1-16.
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Almeida, M. y Angelino (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 180-194). UNER-Facultad de Trabajo Social.
- Skliar, C. B. (2018). *Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais*.

Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Harvard University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.

Zahavi, D. (2018). *Phenomenology: The basics*. Routledge.

## **CAPÍTULO VI:**

### **Un paso más por la socialización de contenidos con IA**

**Yoxana Stephanie González Ilustre  
Gloria Noemí Estrada Figueroa  
Ana Lilia Estrada Figueroa  
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos  
Universidad de Guadalajara**

#### **Resumen**

Las novedades que impactan en el campo educativo, son aquellas que transforman al darle sentido en un contexto próximo en una visualización de acercamiento con la realidad, asociándolo con aspectos de la vida cotidiana, todos los momentos en el que el alumno se la pasa sentado en la espera de algo que llame la atención, que lo saque de didácticas rutinarias, en el que emprenda mediante estrategias innovadoras para lograr generar las mismas actividades pero desde otra perspectiva, desde el aspecto inclusivo, en el que desarrolle habilidades y adopte metodologías dinámicas, en el que se haga uso de las tecnologías novedosas y a nuestro alcance, por eso desde primer semestre en nivel bachillerato debemos trabajar e incorporar en nuestra práctica docente el uso de aplicaciones que conlleven al alumno a ampliar sus conocimientos pero también sus habilidades digitales, que tal vínculo sea estrecho y conlleve a resultados eficientes de saberes activos, por lo que D-ID permite crear de manera personalizada avatar y darle vida a la imagen para expresar sus ideas incorporando inteligencia artificial en su elaboración, por lo que los resultados, han sido que les ha gustado interactuar puesto que fue novedoso, además de mostrar un contenido el cual no le es ajeno a su contexto o realidad. Por lo que fomentar el uso de estas aplicaciones, lleva a que el alumno sea más seguro, implemente estrategias también para presentar trabajos y adquiera tales conocimientos y habilidades que requiere como parte de su formación integral como individuo y estudiante.

**Palabras clave:** novedoso, inteligencia artificial, incorporación.

#### **Introducción**

La integración de aplicaciones innovadora en el ámbito educativo puede transformar el aprendizaje al vincularlo con la realidad cotidiana de los estudiantes. Este trabajo se enfoca en la vinculación de las unidades de aprendizaje de perspectiva de género y Tecnologías de la información I de primer semestre de bachillerato, utilizando la aplicación de D-ID para crear avatar personalizados e integrar la Inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje.

Es esencial que desde el primer semestre de bachillerato se incorporen aplicaciones que amplíen los conocimientos y habilidades digitales de los estudiantes. Así mismo se fomente la seguridad y creatividad en la presentación de sus trabajos en un ambiente optimo y libre de expresión con el uso de aplicaciones pertinentes como lo

es D-ID que permite crear contenidos inclusivos con perspectivas que abonen y encajen con la realidad y contexto del alumno.

El uso de aplicaciones con Inteligencia Artificial (IA) en la educación es crucial para preparar a los alumnos para las demandas del mundo digital, en el que es posible proporcionar aprendizaje y experiencias significativas y relevantes, vinculados con la realidad de los estudiantes. Fomentar el uso de estas herramientas lleva a que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades esenciales para su formación integral.

### **Revisión de literatura**

Los avatares son un recurso didáctico de mucho valor puesto que ayudan al alumno a comprender mejor el contenido y a guiarle por los distintos temas como si de un profesor se tratara. Si además podemos introducir un hilo conductor y lógico reforzaremos el mensaje que queremos transmitir. Todo lo que ayude a humanizar y acercarnos a nuestros alumnos tendrá un efecto positivo.

En el mundo de los videojuegos e internet se conoce como avatar a la representación gráfica de un individuo. Esta representación puede ser a través de nombres, dibujos, fotografías o formas según la plataforma que se utilice (Reyes, 2015). Para Sánchez Martínez (2013) el avatar es el desdoblamiento del sujeto a través de arquitecturas visuales y modos de ser en imagen. De cualquier manera, esta representación supone una unión entre el mundo real y el mundo virtual, ya que es el individuo quien lo caracteriza, lo dota de personalidad y lo manipula a través de los dispositivos electrónicos.

En el ámbito educativo, los avatares se consideran «agentes pedagógicos» que pueden facilitar el aprendizaje en entornos virtuales (Johnson et al., 2000), amplificando las posibilidades de otras tecnologías educativas. Los avatares pueden estar implicados en diferentes tareas dentro del proceso de enseñanza, como, por ejemplo, ejercer el rol de docentes o compañeros/as de clase estimulando así las interacciones sociales.

D-id es una plataforma avanzada que permite a los usuarios crear video presentaciones utilizando avatares virtuales que pueden imitar sus propias voces y gestos. Ofrece una gama de herramientas para personalizar avatares, haciéndolos representativos del usuario en presentaciones virtuales.

Esta herramienta permite generar contenido audiovisual con avatares digitales realistas. Imagina poder crear videos educativos o promocionales sin necesidad de cámaras, actores o sets complicados. Solo necesitas una idea, y el estudio se encarga del resto, transformando tus guiones en experiencias visuales cautivadoras.

D-id no es simplemente una herramienta de creación de video; es una innovación en la forma en que presentamos y comunicamos ideas. Ya sea para educación, negocios o entretenimiento, D-id abre un mundo de posibilidades para presentaciones virtuales atractivas y personalizadas.

## **Objetivos**

- Evaluar el impacto de D-ID en la expresión de ideas y la socialización de contenidos educativos.
- Analizar la percepción de los estudiantes sobre el uso de avatares digitales en el aprendizaje.
- Determinar la viabilidad de D-ID como herramienta didáctica inclusiva.

## **Hipótesis**

El uso de D-ID mejora la expresión oral y visual de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más significativo e inclusivo.

## **Enfoque**

El estudio sigue un diseño cuasiexperimental con un enfoque mixto, combinando análisis cualitativo y cuantitativo.

## **Población o muestra**

Se trabajó con estudiantes de primer semestre de bachillerato del grupo A11 (turno matutino), en las asignaturas de Tecnologías de la Información I y Perspectiva de Género.

### **Técnicas e instrumentos**

- Uso de Classroom para la organización de actividades.
- Creación de avatares en D-ID como parte del cierre del tema "Tipos de violencia".
- Evaluación de avatares mediante listas de cotejo.
- Encuestas a estudiantes sobre su experiencia con la herramienta.

### **Procedimientos (ruta del proyecto)**

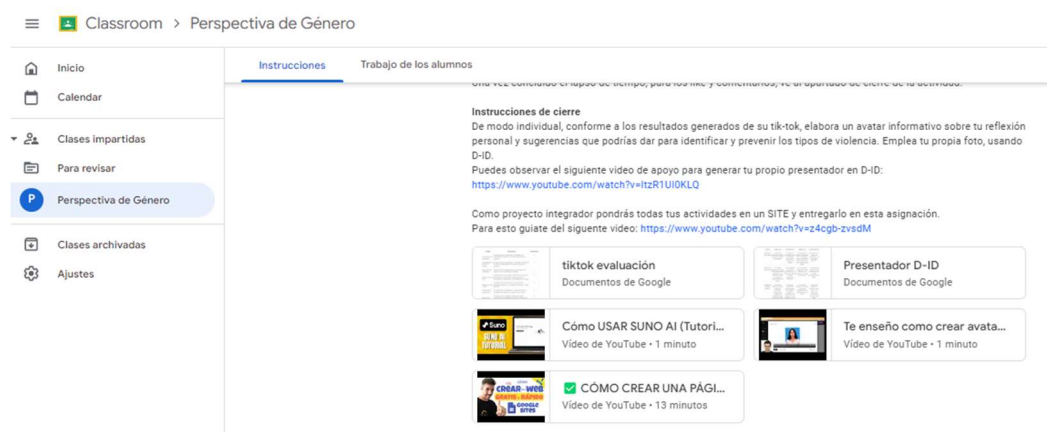
- Introducción a D-ID y sus funcionalidades.
- Creación de avatares digitales con mensajes de concienciación sobre la violencia.
- Publicación de los videos en Google Sites como portafolios digitales.
- Evaluación de productos mediante listas de cotejo.
- Encuesta final sobre la percepción del uso de IA en la educación.

### **Metodología**

El trabajo fue con alumnos de primer semestre un grupo del turno matutino A11, en el que dos asignaturas se vincularon para llevar a cabo la actividad, las cuales fueron Tecnologías de la información I y Perspectiva de género.

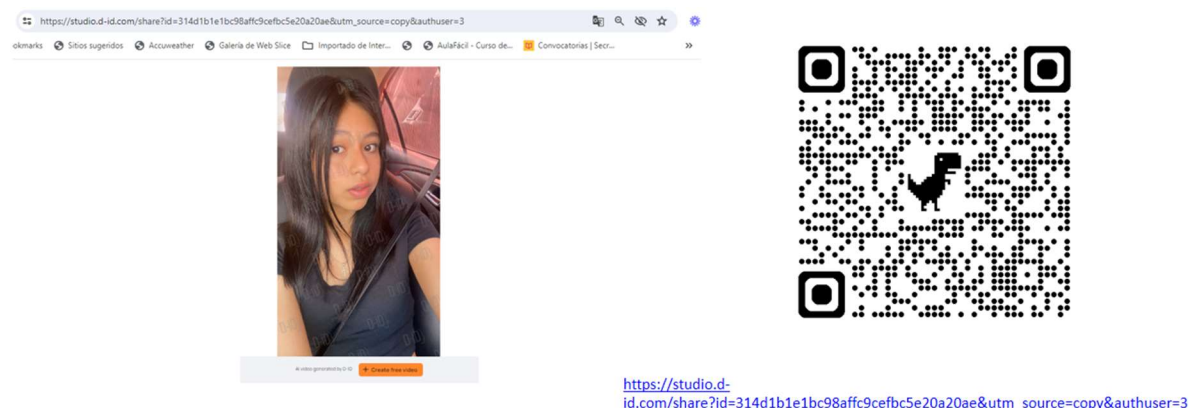
Por lo que se empleó Classroom como plataforma educativa para dar a conocer las instrucciones de la actividad, en el que la estrategia de emplear D- ID fue en el cierre del tema de tipos de violencia, en el que el alumno tenía que expresar una reflexión sobre este tipo de actos y cómo prevenirlo, en lo cual emplearon fotos propias para realizar la actividad, a continuación, en la figura 1, se puede apreciar las instrucciones de la actividad.

**Figura 1** Descripción de la actividad en Classroom

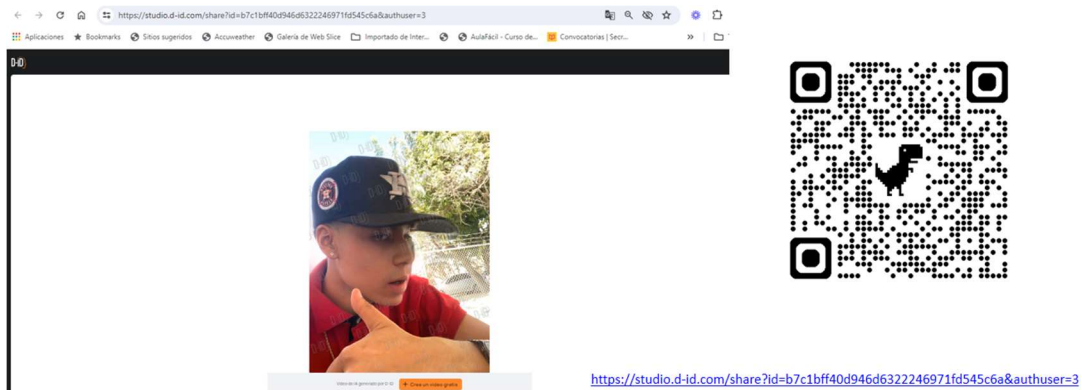


En el que se obtuvo la participación y análisis propio de cada alumno sobre el tema, en el que se presentan ejemplos para su visualización y consulta a través de códigos QR y enlaces en las figuras 2 – 9, las cuales podrán ver que están desde la aplicación misma de D- ID y en su portafolio digital, como entrega de esta asignación.

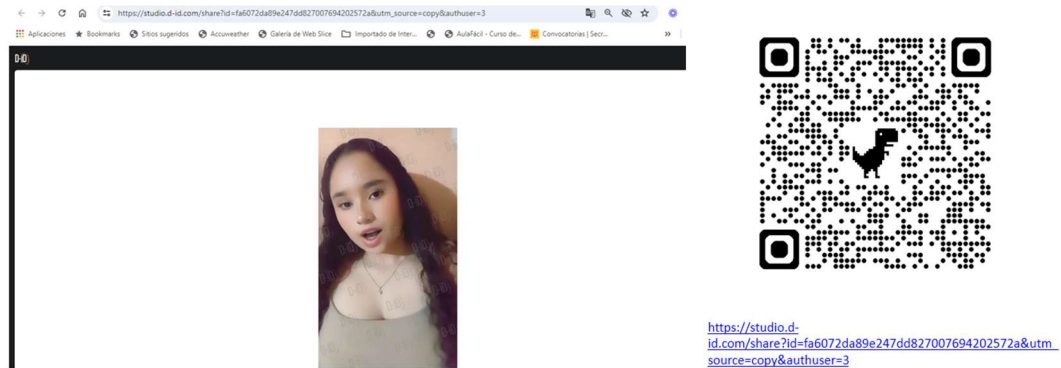
**Figura 2** Ejemplo de avatar realizado en D- ID



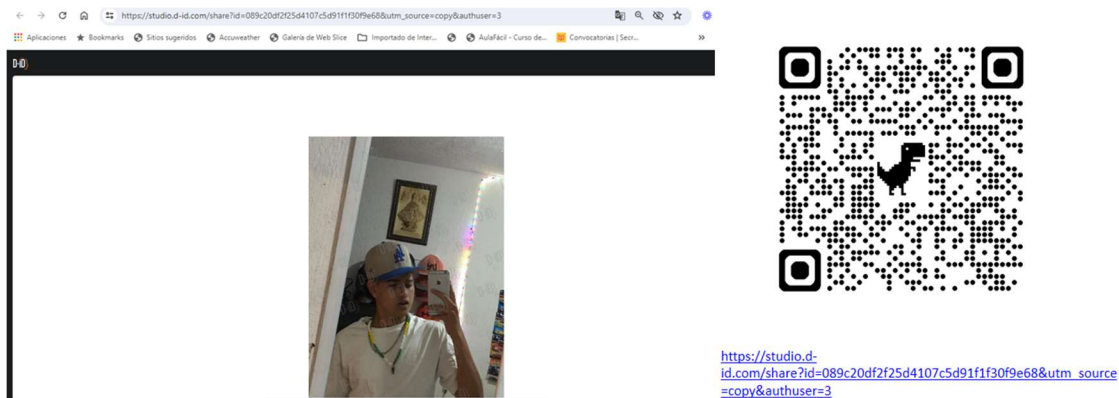
**Figura 3** Ejemplo de avatar generado en D- ID



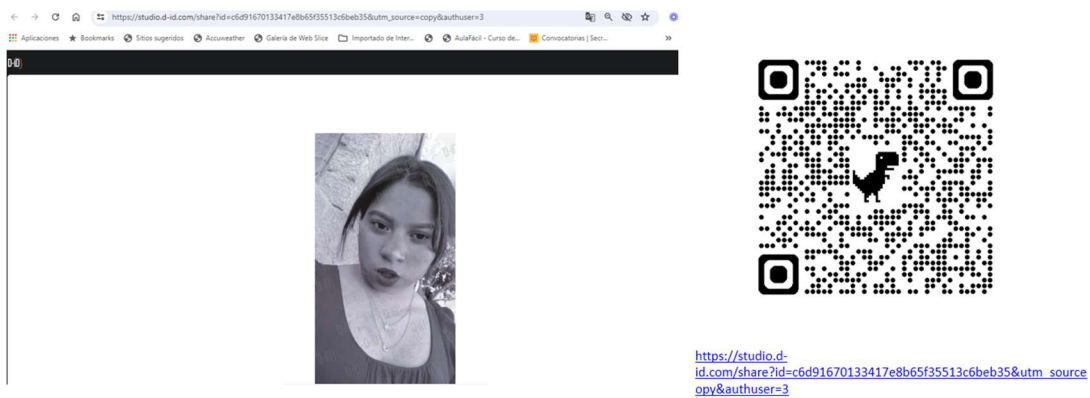
**Figura 4** Ejemplo de realización de avatar con D- ID



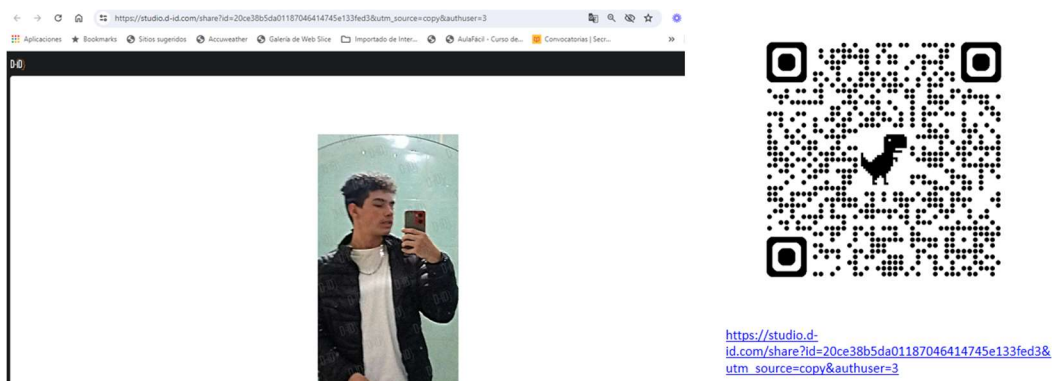
**Figura 5** Ejemplo de actividad creada en D – ID



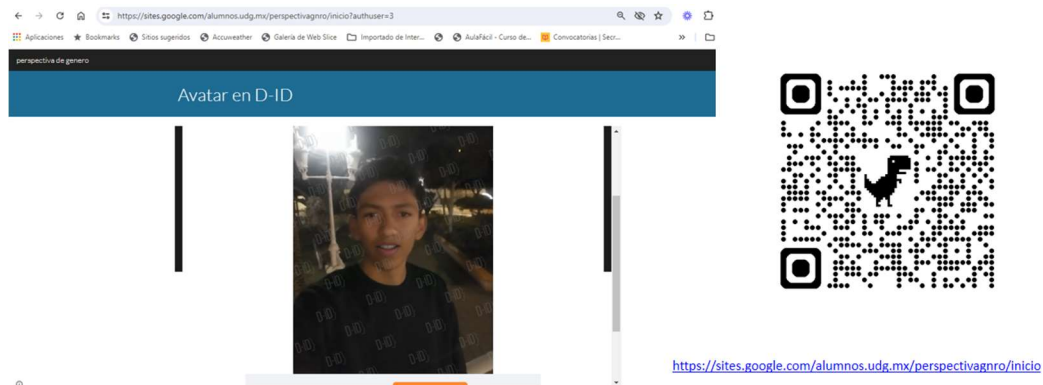
**Figura 6** Ejemplo de avatar creado en D – ID presentado por una alumna



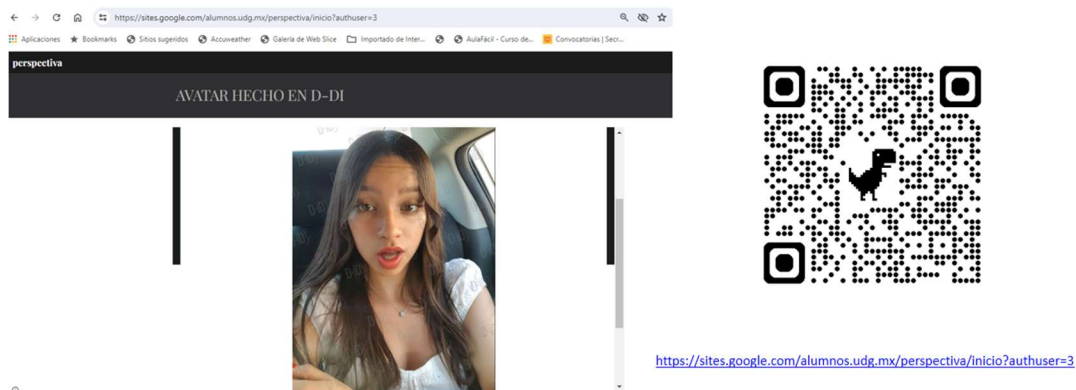
**Figura 7** Ejemplo de avatar creado en D – ID presentado por un alumno



**Figura 8** Visualización en SITE de ejemplo de avatar creado en D- ID



**Figura 9** Visualización de entrega de trabajo en SITE del avatar generado en D-ID



Cada uno de estos ejemplos se puede observar que cada alumno se ha expresado conforme a lo que le deja este tema de la violencia y promueven sugerencias para prevenirlo, detectarlo y denunciarlo, de tal modo que contribuya a una justicia social.

## Resultados

Los estudiantes encontraron la aplicación de D- ID innovadora y fácil de usar. La creación de avatar personalizados les permitió expresar sus ideas de manera creativa y segura.

La actividad no solo mejoró sus habilidades digitales, sino que también les proporcionó una forma atractiva y relevante de presentar información.

Así mismo, los alumnos apreciaron la oportunidad de trabajar con una herramienta que no habían utilizado antes, lo que incrementó su interés y participación en el tema.

### **Análisis de datos**

Los resultados obtenidos reflejan que:

- El 87% de los estudiantes encontró D-ID fácil de usar y efectivo para la presentación de sus ideas.
- El 82% consideró que el uso de avatares mejoró su confianza al expresarse en temas sensibles.
- Se observó un incremento en la participación estudiantil y en la creatividad en la elaboración de trabajos audiovisuales.

### **Discusión de resultados**

La implementación de D-ID en el aula demostró ser una estrategia eficaz para fomentar la creatividad y la participación de los estudiantes. La herramienta permitió que los alumnos expresaran sus ideas con mayor seguridad, facilitando un aprendizaje más dinámico e inclusivo.

### **Limitaciones**

- Dependencia de conexión a internet para el uso de la aplicación.
- Necesidad de capacitación inicial para maximizar el aprovechamiento de la herramienta.
- Algunos estudiantes mostraron resistencia inicial al uso de IA en su aprendizaje.

### **Recomendaciones**

- Ampliar la capacitación docente en el uso de herramientas de IA.
- Explorar nuevas aplicaciones de avatares en diferentes áreas del currículo escolar.

- Realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto del uso de IA en la educación a largo plazo.

### **Comparación con estudios anteriores**

Este estudio coincide con las investigaciones de Johnson et al. (2000), quienes destacan que los avatares digitales pueden actuar como agentes pedagógicos, facilitando el

aprendizaje y la interacción en entornos virtuales. Asimismo, los resultados se alinean con los hallazgos de Riera (2015), que resalta la motivación y creatividad generadas por el uso de avatares educativos.

A diferencia de estudios previos que analizan la enseñanza audiovisual desde un enfoque tradicional, este trabajo muestra cómo la IA permite la personalización de experiencias de aprendizaje, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. La automatización de narraciones en D-ID y su facilidad de uso representan un avance significativo en la educación digital inclusiva.

### **Conclusiones**

La implementación de la aplicación D-ID en el aula demuestra su efectividad en la creación de contenidos dinámicos y atractivos, fomentando la creatividad de los estudiantes además de proporcionarles la seguridad al presentar sus ideas, proporcionando una forma cómoda de expresión. Esta estrategia ha mejorado la presentación de la información y desarrolla habilidades digitales esenciales en los estudiantes, así mismo ha promovido aspectos inclusivos en el desarrollo y presentación de actividades, venciendo barreras y brechas en el que solo unos cuantos pueden tener acceso, lo que hace esta aplicación novedosa e innovadora para incorporarse como apoyo didáctico en el aula.

### **Referencias**

El uso de avatares en cursos online | educativa. (n.d.). Www.educativa.com. Retrieved July 29, 2024, from <https://www.educativa.com/blog-articulos/el-uso-de-avatares-en-cursos-online/#:~:text=Los%20avatares%20son%20un%20recurso>

Blanco, M. P. (s/f). Gamificación en el aula de ELE: el avatar. Sinoele.org. Recuperado el 29 de julio de 2024, de [https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH\\_2016/AAH\\_2016\\_maria\\_pisonero.pdf](https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_maria_pisonero.pdf)

Asperilla, E. P., Aragón, C. F., & García, C. G. (2023). El avatar como recurso tecnológico para promover una educación innovadora e inclusiva. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, 7–32. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.3397>

D-ID: Revolucionando el marketing y la educación con Avatares y Agentes IA. (n.d.). GenIA. Retrieved July 29, 2024, from <https://www.genia-ia.com/blog/blog-post-title-four-bhnrz-tc22c-lf8lh>

D-id: Crea videos con tu propio avatar virtual. (s/f). Recetastic.com. Recuperado el 29 de julio de 2024, de <https://www.recetastic.com/ia/d-id-crea-videos-con-tu-propio-avatar-virtual/>

## **Semblanza de los coordinadores del libro**

### **Dra. Luz María Cejas Leyva**



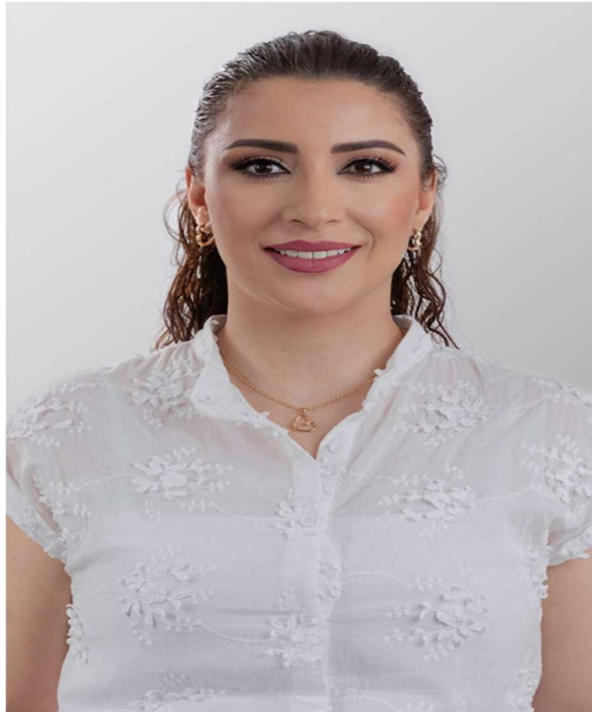
Licenciatura en psicología, Maestría en educación básica, Maestría en psicología educativa, Maestría en terapia familiar, Doctorado en educación con visión humanista, Posdoctorado en investigación educativa por la UPD 24 años como catedrática en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, 39 años como docente en Educación Especial. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores y del Sistema Nacional de Investigadores. Puestos desempeñados en FPyTCH: jefatura de carrera, de proyectos institucionales y de posgrado. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), Investigador Estatal Honorífico por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado, miembro del Grupo de Investigación Comunicación Humana y Conducta con registro UJED-GD-0055, Miembro Activo de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE).

## **Dra. Sagrario Lizeth Salas Name**



Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC), Maestra en Innovación Educativa por el Instituto de Educación y Cultura Alejandría, Maestra en Psicología Educativa por el Instituto Superior para la Actualización Magisterial y Ejecutivo (ISPAME), Licenciada en Terapia de la Comunicación Humana por la Universidad Juárez del Estado de Durango. Perfil PRODEP 2020-2023 Y 2023-2026, miembro del sistema nacional de investigadoras e investigadores, Investigador Estatal Nivel 1, Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Líder del Grupo Disciplinar “Comunicación Humana y Conducta” con clave de identificación UJED-GD-0055, de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana. Miembro activo de la ReDIE, Publicaciones en revistas arbitradas en indexadas así como Capítulos de libro.

## **Dra. Maura Antonia Lazcano Franco**



Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Maestría en Desarrollo Humano y Valores, Doctorado en Psicología en Personalidad, Diagnóstico y Psicoterapia. Catedrática de la Licenciatura en Psicología modalidad presencial y a distancia en la FPyTCH - UJED. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores Nivel I y al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras como Candidato con líneas de investigación en habilidades sociales en estudiantes y psicogerontología. Es evaluadora del Comité de Acreditación del CA-CNEIP y miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C., más de 10 años de experiencia como Psicoterapeuta en consulta privada. Correo electrónico: [mabylazcano@ujed.mx](mailto:mabylazcano@ujed.mx)

## **Dra. Angélica Berumen Ruvalcaba**



Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila, Maestra en Innovación Educativa y Licenciada en Terapia de la Comunicación Humana por la UJED. Es catedrática en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la UJED, investigadora estatal y supervisora de residentes en el Centro de Servicios a la Comunidad. Forma parte del Grupo Disciplinar Comunicación Humana y Conducta y de la Red de Investigadores Educativos (ReDIE). Ha publicado en revistas científicas de impacto nacional e internacional. Además, imparte talleres en congresos, jornadas y escuelas, contribuyendo a la formación de profesionales en educación y terapia.

