

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR



ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR
EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA
DE 20 DE MAYO DE 2015

***COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO
DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MEXICALI***

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor(a) en Educación

presenta

Nydia Janette Contreras López

Director(a) de tesis:

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes

Mexicali, B. C. a 6 de enero de 2025

Competencias docentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en educación superior. El caso del Instituto Tecnológico de Mexicali



TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctora en Educación

Presenta:

Nydia Janette Contreras López

Aprobada por:

Dra. Brenda Imelda Boroel Cervantes
Presidente

29 de enero de 2025

Fecha de aprobación

Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez
Secretario

Dra. Carolina Pano Fuentes
Vocal

Dr. José Luis Bonilla Esquivel
Coordinador Académico

Resumen

La presente investigación, se realizó con la intención de conocer la perspectiva de la planta docente del Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM), a modo de diagnóstico de prácticas inclusivas y necesidades de capacitación en competencias docentes, para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Su pertinencia radica en la presencia de población estudiantil identificada y no identificada con NEE, en las generaciones más recientes en el ITM, y la expresión de la incertidumbre sentida del claustro académico en las prácticas que deben llevarse a cabo, para lograr la inclusión de estudiantes en dicha condición. Para este fin, se realizó una investigación mixta, que comprendió en su fase cuantitativa de una encuesta adaptada, de acuerdo a la matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa de Fernández, 2012, aplicada a ciento dos docentes del ITM, la cual sirvió como punto de partida para conocer su perspectiva en cuanto a sus prácticas inclusivas. Posteriormente se realizó en la fase cualitativa, una entrevista semiestructurada a ocho docentes, que representaron a cada uno de los diferentes departamentos académicos del ITM. Como criterio de inclusión, se consideró que hubiesen tenido experiencia previa en la atención a estudiantes con NEE en su salón de clases. Se concluye la necesidad de formación en competencias docentes inclusivas, la necesidad de detección oportuna de estudiantes con NEE y la generación por parte del ITM de condiciones adecuadas que favorezcan las prácticas inclusivas de las y los docentes, como por ejemplo la infraestructura, protocolos de actuación y materiales de apoyo para las diferentes condiciones educativas.

Palabras clave: Competencias docentes inclusivas, estudiantes con NEE, capacitación.

Índice

Introducción	16
Capítulo I. Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación	19
1.2 Antecedentes del Problema.....	21
1.3 Planteamiento del Problema	23
1.4 Preguntas de Investigación:	24
1.5 Objetivos de Investigación:	25
1.6 Supuestos	26
1.7 Justificación	26
1.8 Alcances y Limitaciones	28
Capítulo II. Marco Teórico.....	29
2.1 Inclusión Educativa.....	29
2.1.1 Definición de Inclusión Educativa	29
2.2 Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad.....	30
2.2.1 Discapacidad	30
2.2.1.1 Tipos de Discapacidad.....	31
2.2.2 Necesidades Educativas Especiales	32
2.2.2.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales	34
2.3 Barreras para el Aprendizaje y la Participación.....	35
2.4 Competencias Docentes	36

	5
2.4.1 Definición de Competencias	36
2.4.2 Definición de Competencias Docentes	37
2.4.3 Clasificación de Competencias Docentes	38
2.4.4. Competencias Docentes Inclusivas	40
Capítulo III. Estado de la cuestión.....	45
3.1 Contexto Comparado de la Educación Universitaria.....	45
3.1.1 Investigaciones en Universidades Nacionales.....	46
3.1.2 Investigaciones en universidades Internacionales.....	50
3.2 Modelos Teóricos Hacia la Equidad, Inclusión e Igualdad.	52
3.2.1 Concepto de igualdad.	52
3.2.2 Concepto de equidad.	53
3.2.3 Equidad educativa.	54
3.2.4 Concepto de inclusión.	56
3.3 Marco Normativo de la Educación en el Contexto de la Inclusión	59
3.3.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	59
3.3.2 Ley General de Educación.	60
3.3.3 Ley de Educación del Estado de Baja California.	60
3.3.4 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.....	61
3.3.5 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024	63
3.3.6 Programa Sectorial de Educación 2020-2024.	63

3.3.7 Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México DOF: 23/0/2014.	64
3.3.8 Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2013-2018.	65
3.3.9 Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024	65
Capítulo IV. Marco metodológico.....	67
4.1 El Enfoque de la Investigación	67
4.1.1. Método de investigación	67
4.2. Sujetos de Investigación	69
4.2.1 Etapa Cualitativa	70
4.2.1.1 Entrevistados.	70
4.2.1.2 Criterios de participación.....	70
4.2.1.3 Técnica e instrumento para la recolección de datos	70
4.2.2 Etapa Cuantitativa	71
4.2.2.1 Participantes.....	71
4.2.2.2 Criterios de participación.....	72
4.2.2.3 Técnica e instrumento para la recolección de datos	72
4.3. Negociación de Acceso.....	76
4.4. Trabajo de Campo.....	76
4.4.1. Lugar o escenario	76
4.4.2. Procedimiento de recolección de datos	77
4.4.2.1 Fase cualitativa	77

	7
4.4.2.2 Fase cuantitativa	77
4.5 Análisis de Datos	77
4.5.1 Análisis de contenido	78
4.6 Consideraciones Éticas de la Investigación	79
Capítulo V. Resultados.....	81
5.1 Fase 1. Resultados Cuantitativos.	81
5.1.1 Objetivo 1. Identificar las competencias docentes que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	84
5.1.1.1 Resultados por categoría del instrumento Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas. A continuación, se presentan los resultados promedio de los ítems por categorías, en relación a su grado de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, como se mostrará en cada descripción, y se mencionan los ítems que corresponden a dicha categoría para dar más claridad a la interpretación.....	84
5.2. Fase 2. Resultados Cualitativos.	98
5.2.1 Objetivo 1. Identificar las competencias docentes que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	100
5.2.2. Objetivo 2. Conocer las experiencias docentes en atención con NEE, que deriven en propuesta de competencias inclusivas a desarrollar	103

5.2.2. Objetivo 3. Explorar las condiciones institucionales desde la percepción docente para favorecer la atención de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	113
5.2.3. Objetivo 4. Conocer cuáles son las principales temáticas propuestas para atenderse en un curso de capacitación orientado a prácticas docentes inclusivas.	120
Capítulo VI. Conclusiones	127
6.1 Coherencia con los Objetivos	127
6.1.1 Objetivos específicos.....	127
6.1.2 Objetivo general	134
6.1.3 Propuesta de mejora	136
6.1.4 Propuesta de curso de formación	137
Referencias	140
Apéndice A. Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa.....	148
Apéndice B. Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas.....	151
Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada para docentes del Instituto Tecnológico de Mexicali	155
Apéndice D. Dictamen del Comité de Ética en Investigación.....	156
Apéndice E. Consentimiento Informado	157
Apéndice F. Gráficas de resultados por ítem.....	158

Listado de Figuras

Figura 1 <i>Participantes por departamento de adscripción</i>	82
Figura 2 <i>Cantidad de participantes que han recibido capacitación por parte del ITM</i>	82
Figura 3 <i>Tipo de capacitación recibida por los participantes</i>	83
Figura 4 I. <i>Perfil Docente (ítems 1-9)</i>	86
Figura 5 <i>Gráfica de resultados en la categoría II. Competencias Pedagógico-Didácticas (ítems 10-18)</i>	87
Figura 6 <i>Gráfica de resultados de la categoría III. Competencias de evaluación del aprendizaje (ítems 19-23)</i>	88
Figura 7 <i>Gráfica de resultados de la categoría IV. Competencias de Liderazgo (ítems 24-29)</i>	89
Figura 8 <i>Gráfica de resultados de la categoría V. Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (ítems 30-34)</i>	90
Figura 9 <i>Gráfica de resultados de la categoría VI. Competencias Éticas (ítems 35-39)</i>	91
Figura 10 <i>Gráfica de resultados de la categoría VII. Competencias Sociales (ítem 40-44)</i>	92
Figura 11 <i>Gráfica de resultados de la categoría VIII. Competencias Organizativas (ítems 45-49)</i>	93
Figura 12 <i>Gráfica de resultados ítem 1.</i>	158
Figura 13 <i>Gráfica de resultados ítem 2.</i>	158
Figura 14 <i>Gráfica de resultados ítem 3.</i>	159
Figura 15 <i>Gráfica de resultados ítem 4.</i>	159
Figura 16 <i>Gráfica de resultados ítem 5.</i>	160

Figura 17 <i>Gráfica de resultados ítem 6</i>	160
Figura 18 <i>Gráfica de resultados ítem 7</i>	161
Figura 19 <i>Gráfica de resultados ítem 8</i>	161
Figura 20 <i>Gráfica de resultados ítem 9</i>	162
Figura 21 <i>Gráfica de resultados ítem 10</i>	162
Figura 22 <i>Gráfica de resultados ítem 11</i>	163
Figura 23 <i>Gráfica de resultados ítem 12</i>	163
Figura 24 <i>Gráfica de resultados ítem 13</i>	164
Figura 25 <i>Gráfica de resultados ítem 14</i>	164
Figura 26 <i>Gráfica de resultados ítem 15</i>	165
Figura 27 <i>Gráfica de resultados ítem 16</i>	165
Figura 28 <i>Gráfica de resultados ítem 17</i>	166
Figura 29 <i>Gráfica de resultados ítem 18</i>	166
Figura 30 <i>Gráfica de resultados ítem 19</i>	167
Figura 31 <i>Gráfica de resultados ítem 20</i>	167
Figura 32 <i>Gráfica de resultados ítem 21</i>	168
Figura 33 <i>Gráfica de resultados ítem 22</i>	168
Figura 34 <i>Gráfica de resultados ítem 23</i>	169
Figura 35 <i>Gráfica de resultados ítem 24</i>	169
Figura 37 <i>Gráfica de resultados ítem 26</i>	170
Figura 38 <i>Gráfica de resultados ítem 27</i>	171
Figura 39 <i>Gráfica de resultados ítem 28</i>	171
Figura 40 <i>Gráfica de resultados ítem 29</i>	172
Figura 41 <i>Gráfica de resultados ítem 30</i>	172

Figura 42 <i>Gráfica de resultados ítem 31</i>	173
Figura 43 <i>Gráfica de resultados ítem 32</i>	173
Figura 44 <i>Gráfica de resultados ítem 33</i>	174
Figura 45 <i>Gráfica de resultados ítem 34</i>	174
Figura 46 <i>Gráfica de resultados ítem 35</i>	175
Figura 47 <i>Gráfica de resultados ítem 36</i>	175
Figura 48 <i>Gráfica de resultados ítem 37</i>	176
Figura 49 <i>Gráfica de resultados ítem 38</i>	176
Figura 50 <i>Gráfica de resultados ítem 39</i>	177
Figura 51 <i>Gráfica de resultados ítem 40</i>	177
Figura 52 <i>Gráfica de resultados ítem 41</i>	178
Figura 53 <i>Gráfica de resultados ítem 42</i>	178
Figura 54 <i>Gráfica de resultados ítem 43</i>	179
Figura 55 <i>Gráfica de resultados ítem 44</i>	179
Figura 56 <i>Gráfica de resultados ítem 45</i>	180
Figura 57 <i>Gráfica de resultados ítem 46</i>	180
Figura 58 <i>Gráfica de resultados ítem 47</i>	181
Figura 59 <i>Gráfica de resultados ítem 48</i>	181
Figura 60 <i>Gráfica de resultados ítem 49</i>	182

Listado de tablas

Tabla 1 <i>Clasificación y definición de los tipos de discapacidad</i>	31
Tabla 2 <i>Clasificación de Necesidades Educativas Especiales</i>	34
Tabla 3 <i>Perfil de competencias docentes para atender estudiantes con discapacidad a nivel universitario</i>	40
Tabla 4 <i>Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa</i>	42
Tabla 5 <i>Categorías de análisis: Vías del cambio de las reformas educativas a nivel internacional en relación a la equidad educativa.</i>	57
Tabla 6 <i>Definición de competencias del Cuestionario de Competencias Inclusivas</i>	74
Tabla 7 <i>Frecuencias de comentarios o sugerencias para favorecer prácticas docentes inclusivas en Instituto Tecnológico de Mexicali (ítem).</i>	94
Tabla 8 <i>Participantes fase cualitativa por departamento académico</i>	99
Tabla 9.1 <i>Categoría Percepción de habilidades para la educación inclusiva, preguntas 1. ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? y 2. ¿Por qué?, Entrevistado 1,2,3 y 4.</i>	101
Tabla 9.2 <i>Categoría Percepción de habilidades para la educación inclusiva, preguntas 1. ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? y 2. ¿Por qué?, Entrevistado 5,6,7, 8 y frecuencias.</i>	102
Tabla 10.1 <i>Categoría 2. Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 3. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? Entrevistados 1,2, 3 y 4.</i>	104

Tabla 10.2 <i>Categoría 2. Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 3. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? Entrevistados 5,6,7,8 y frecuencias de mención.....</i>	105
Tabla 11.1 <i>Categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad? Entrevistados 1,2,3 y 4... 107</i>	107
Tabla 11.2 <i>Categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad? Entrevistados 5,6,7,8 y frecuencias de mención</i>	108
Tabla 12.1 <i>Categoría Identificación de competencias por desarrollar, pregunta: 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.....</i>	110
Tabla 12.2 <i>Categoría Identificación de competencias por desarrollar, pregunta: 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.....</i>	112
Tabla 13.1 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? Entrevistados 1, 2, 3, y 4.</i>	114
Tabla 13.2 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.....</i>	115

Tabla 14.1 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución?</i>	
<i>Entrevistados 1, 2, 3 y 4.</i>	116
Tabla 14.2 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución?</i>	
<i>Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.....</i>	117
Tabla 15.1 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente?</i>	
<i>Entrevistados 1, 2, 3 y 4.</i>	118
Tabla 15.2 <i>Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente?</i>	
<i>Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.....</i>	119
Tabla 16.1 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes?</i>	
<i>Entrevistados 1, 2, 3 y 4.</i>	121
Tabla 16.2 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes?</i>	
<i>Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.....</i>	122
Tabla 17.1 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en línea sincrónica o asincrónica, híbrida)</i>	
<i>Entrevistados 1, 2, 3 y 4.....</i>	123
Tabla 17.2 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en</i>	

<i>línea sincrónica o asincrónica, híbrida) Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.</i>	
.....	124
Tabla 18.1 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.</i>	125
Tabla 18.2 <i>Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.</i>	125
Tabla 19 <i>Propuesta de curso de formación docente en Competencias Inclusivas</i>	138

Introducción

En la actualidad el tema de la inclusión educativa es uno de los retos de la educación superior. La inclusión educativa es un tema de gran relevancia y pertinencia como objeto de estudio, tal como apuntan Espinoza y González, en América Latina se deben de poner en marcha políticas que desarrollen “una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos” (2010, p.23).

En este sentido, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) no es una excepción, en su Proyecto de Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024, a través de su Eje transversal: Evolución con inclusión, igualdad y desarrollo sostenible, busca “establecer mecanismos que fomenten la igualdad, la no discriminación y la inclusión en el TecNM” (Tecnológico Nacional de México, s.f., p. 26).

Lo anterior hace preponderante que los actores en el proceso de inclusión educativa estén familiarizados con las distintas realidades y necesidades del alumnado en diversas condiciones, para que en el transcurso de la formación profesional se logre cumplir con la meta de terminar sus estudios satisfactoriamente.

La presente investigación consta de 6 capítulos. El capítulo I, expone la información contextual, así como los antecedentes que permiten dar un punto de partida para el entendimiento de la problemática a estudiar, presentando a su vez los cuestionamientos que guiaron la investigación y los objetivos a lograr,

El capítulo II, presenta las bases conceptuales a tratar, partiendo del tema de inclusión educativa, como punto de origen del derecho de los estudiantes a una educación de calidad, que considere la diversidad, y da paso al tema de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y discapacidad, ambas con la clasificación o tipología propia, pero que, a

su vez, tienen puntos en los que convergen. Para efectos de este estudio, se acotó en las NEE, que abarcan las discapacidades, así como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Posteriormente en el mismo apartado, se presenta el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), como punto complementario para entender las condiciones que limitan el pleno ejercicio de la inclusión, independientemente de la situación de discapacidad o trastorno que experimente el estudiante.

Para concluir el capítulo II, se define el término competencias, competencias docentes y competencias docente inclusivas, con la intención de clarificar a que nos referimos al hacer mención y tener una base teórica comparable con los resultados empíricos. Se presenta, la Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa (Fernández, 2012), que es referencia para la realización del instrumento de recolección de datos en la fase cuantitativa y apoyo para el instrumento en la fase cualitativa.

Posteriormente en el apartado correspondiente al marco de referencia, se incluyen investigaciones que han abordado el tema de inclusión en educación superior, presentando los hallazgos encontrados de las características profesionales para atención a la diversidad y formación del profesorado. Para la conformación del marco de referencia, se realizó una revisión de las leyes y planes a nivel nacional, estatal e institucional, que norman la inclusión, atención a la diversidad y los derechos de las personas con discapacidad. Estas normas, abarcan diferentes sectores en los que los estudiantes se desenvuelven, rescatándose el sector educativo que es el que atañe al tema de investigación.

La metodología empleada se encuentra en el capítulo IV, que para esta investigación consistió en un estudio de caso, apoyado de un enfoque mixto. En su primera

fase de naturaleza cuantitativa tuvo como objetivo: conocer las competencias que poseen los docentes para favorecer la inclusión en educación superior y en su segunda fase tuvo como objetivo: conocer las experiencias docentes en atención con NEE, que deriven en propuesta de competencias inclusivas a desarrollar. Cada una de las fases se realizó en momentos distintos, es decir, no de manera simultánea, y los criterios de participación para cada fase tuvo características distintas. Se expone como se desarrollaron los instrumentos de recolección de datos, así como el análisis utilizado para cada una de las fases de acuerdo a los tipos información recolectada. Por último, se incluye un breve apartado de las consideraciones éticas que orientaron la investigación.

El capítulo V, muestra los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa, apoyado de gráficos y tablas que concentran las respuestas de cada instrumento, donde se aprecia y describe cada una de ellas.

Para culminar el ejercicio de investigación, se presentan en el capítulo VI las conclusiones, que a su vez, proponen un curso de formación, basado en las síntesis de las competencias resultantes de las expresiones docentes, como necesarias de formación y desarrollo, para una práctica inclusiva en su labor diaria, así como algunas especificaciones mencionadas para facilitar el curso de formación.

Capítulo I. Naturaleza y Dimensión del Tema de Investigación

El siguiente capítulo describe el contexto en el que se desarrolló la presente investigación, brindando información relevante al mismo, para lo cual se tomaron diversos estudios previos que partían de estudios similares a este tema.

Además, incluye a su vez el planteamiento del problema, objetivos e hipótesis de investigación, justificación de la misma, así como su delimitación.

1.1 Marco Contextual

Los Institutos Tecnológicos (IT) se consolidaron en México en el año 1948, primeramente, en los estados de Durango y Chihuahua y, posteriormente en otras ciudades como Saltillo y Ciudad Madero. Al comienzo la mayoría de su alumnado eran mayoritariamente hombres y una minoría de mujeres que se acercaba al 6% de su población estudiantil (Tecnológico Nacional de México, 2014).

Tras varios cambios en la administración de los IT, su desincorporación del Instituto Politécnico Nacional en 1959, la fundación de doce nuevos Tecnológicos y tres Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo entre 1978 a 1988, lograron conjuntar en 1988 una población estudiantil de 98,310 alumnos, la cual crecería aceleradamente en los cinco años posteriores (Tecnológico Nacional de México, 2014).

Actualmente, los Institutos Tecnológicos son parte de lo que hoy se conoce como Tecnológico Nacional de México (TecNM), debido al decreto presidencial publicado el 23 de julio de 2014 que establece que el TecNM es “un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este importante subsistema de educación superior” (Tecnológico Nacional de México, 2014).

Considerando lo anterior, cabe señalar que el Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM) que forma parte del TecNM, “es una Institución de educación en áreas tecnológicas a Nivel Superior, que imparte Educación Tecnológica bajo tres principios: Calidad en la Educación, Eficiencia en su Administración y Pertinencia en sus Egresados” (Instituto Tecnológico de Mexicali, s.f.).

De acuerdo con ello, el 9 de octubre de 1981, se toma como el año de fundación del ITM, que durante el inicio de su administración ofertó las carreras de: Ingeniería Eléctrica en Control, Ingeniería Industrial en Electrónica e Ingeniería Industrial Mecánica, que contaron en ese momento con una matrícula de 354 estudiantes.

En comparación con lo anterior, se encontró que en el inicio del curso 2023-2024, el ITM contó con 23 carreras o programas en modalidad escolar, de los cuales se congregan la mayor cantidad en 21 licenciaturas y sólo dos de maestría, que dan como resultado 3659 alumnos en el nivel de licenciatura y 6 alumnos en posgrado, para una matrícula total de 3665 estudiantes. Cabe decir, que el ITM no ofertó programas o carreras en modalidad no escolarizada en ese mismo período.

En cuanto a la planta docente, para octubre de 2023 el ITM contó con 219 docentes conformados por 128 hombres y 91 mujeres, de los cuales por tiempo de dedicación se distribuyen en 115 docentes de tiempo completo, 3 docentes como personal de tres cuartos de tiempo, 14 de medio tiempo y 87 por hora o asignatura. Con respecto al grado académico del profesorado, se distribuye de la siguiente forma: 79 tienen título de licenciatura, 2 especialidad terminada, 90 grado de maestría y 7 sin grado de maestría, 39 han obtenido el grado de doctorado y 2 están en proceso de alcanzar el grado. De la cantidad total de integrantes de la planta docente, solamente 6 imparten clases a nivel de posgrado.

Por otro lado, los rangos de edades del profesorado del ITM se dividen en los siguientes grupos de etarios: 7 personas de 20 a 29 años, 34 de 30 a 39 años, 45 docentes de 40 a 49 años, 69 en el rango de 50 a 59 años y 64 tienen 60 años o más; y dentro de los cuales, en condición de discapacidad se encuentran 2 docentes.

Sobre esta variable mencionada líneas arriba, se encontró que la matrícula estudiantil a nivel licenciatura del ciclo 2023-2024, fue de 3659 estudiantes, de los cuales, 17 de ellos cuentan con una discapacidad, que entra en una de las siguientes categorías: 7 con Discapacidad física / motriz, 3 con Discapacidad intelectual, 3 con Discapacidad psicosocial, 2 en el rango de Discapacidad auditiva y 2 con Discapacidad visual¹.

Si bien, se cuenta con la representación de la matrícula de la comunidad estudiantil y la composición de la planta docente, resulta importante dar seguimiento a las estrategias institucionales de formación docente a partir de un estudio diagnóstico para conocer las necesidades de atención y acompañamiento a estudiantes y profesores con alguna discapacidad y gestionar los espacios incluyentes para el desarrollo de las actividades curriculares, lo que se reconoce como una Necesidad Educativa Especial.

1.2 Antecedentes del Problema

La declaración de Salamanca realizada en 1994 reconoció “la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p.viii). Evitando la segregación de los grupos

¹ Información proporcionada por las Oficinas de Desarrollo Institucional que pertenece al Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del Instituto Tecnológico de Mexicali, a partir de la consulta del reporte 911 de la Secretaría de Educación Pública, Estadística de Educación Superior.

vulnerables, requiriendo los esfuerzos de los actores educativos y mejoramiento de las condiciones como infraestructura, comunicación, procesos, entre otros, para facilitar que se logre la inclusión en las instituciones.

Así mismo “garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994, p.x). Se requiere que el docente esté formado en competencias inclusivas, adicional a las competencias profesionales de su ejercicio, con el compromiso institucional de proveer y facilitarlas. En este sentido, Fernández (2012) retoma el estudio de las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario, lo anterior en el Espacio Europeo de Educación Superior. Fernández menciona cuatro competencias: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Tras un estudio de la literatura existente en el tópico de competencias docentes inclusivas a nivel superior por Fernández, surge como una teoría emergente la propuesta: Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa, misma que sirve como referente para esta investigación.

Paz (2006), por su parte ha aportado a través de su investigación: Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario, una propuesta de capacitación docente, con las categorías resultantes de dicho trabajo académico que son: percepción docente ante la integración educativa en la universidad, proceso de atención educativa a estudiantes con

discapacidad y necesidades de capacitación docente, para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad Pedagógica Nacional, Francisco Morazán de Tegucigalpa M.D.C. Honduras.

1.3 Planteamiento del Problema

Las directrices en política pública han orientado su atención principalmente en el incremento de acceso y cobertura; sin embargo, las opciones educativas para dar respuesta a las necesidades socioculturales y escolares de la creciente población estudiantil no son suficientes para garantizar su permanencia y conclusión educativa exitosa (Boroel et al., 2018, p.92). En el contexto internacional, ha existido un interés por diferentes organizaciones en promover la educación como un derecho, y a su vez una educación de calidad de acuerdo a las necesidades propias de los estudiantes, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el cual establece que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p.7), invita a que no solo se considere la inclusión dejando a lado la calidad de la educación, sino trabajar en que esta se desarrolle de la mejor forma para lograr los aprendizajes esperados de acuerdo al nivel educativo que se curse.

De acuerdo con el estudio de Tenorio y Ramírez (2016), se identificó que en la educación superior, la diferencia que hay entre las condiciones ofrecidas por parte de la institución y las verdaderas y diversas experiencias de lo que se vive en el tránsito universitario, dan origen a partir de aspectos tales como “la falta de una reglamentación clara que posibilite el financiamiento, regule el ingreso y establezca mecanismos para la entrega de los apoyos requeridos, de acuerdo con las necesidades de estos jóvenes” (p.9). También

se encontró la gran carencia de políticas institucionales, en la mayoría de los centros educativos, que resguarden el derecho a la educación de personas en situación de discapacidad, así como también la falta de mecanismos, tales como unidades o programas de inclusión que no solo aseguren el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de personas con Necesidades Educativas Especiales en condiciones igualitarias.

Se concluye por Tenorio y Ramírez (2016), que, si bien las instituciones reciben estudiantes con NEE, declarándose con esto inclusivas, no todas se hacen cargo de apoyar su tránsito educativo, dando respuestas a sus necesidades para asegurar condiciones de igualdad y calidad.

Por otro lado, no solo las condiciones institucionales como infraestructura, acceso, entre otras, son elementos para la inclusión. La acción del profesorado en el día a día es fundamental, y la formación que se requiere para que logren identificar y llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas se debe ajustar a su realidad y necesidades específicas. Como resultado de lo anterior, se realizó esta investigación, con el interés de conocer a modo de diagnóstico, la realidad que perciben los docentes del ITM, acerca de las competencias docentes que practican.

Adicionalmente, fue importante conocer, en qué competencias percibían se deben de formar, de acuerdo las dificultades experimentadas, las condiciones que ofrece la institución y que modalidad de formación les favorece más para poder participar en un curso.

1.4 Preguntas de Investigación

Pregunta general:

¿Cuáles son las competencias que el docente universitario debe desarrollar, en el marco de la inclusión educativa para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas

Especiales (NEE), desde la percepción de las y los académicos del Instituto Tecnológico de Mexicali?

Preguntas específicas:

1. ¿Qué competencias inclusivas llevan a la práctica los docentes del Instituto Tecnológico de Mexicali, desde su percepción?
2. ¿Qué competencias necesitan desarrollar los docentes para fortalecer el proceso de inclusión educativa de estudiantes con NEE?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos de la práctica docente en el contexto universitario, para garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, en estudiantes con NEE?
4. ¿Cuáles estrategias institucionales consideran prioritarias para fortalecer la práctica docente inclusiva de las NEE?

1.5 Objetivos de Investigación

General:

Realizar un diagnóstico de percepción de la práctica de competencias inclusivas del profesional de la docencia, concatenado con el análisis de necesidades de formación de las y los académicos, para fortalecer el proceso de inclusión educativa, en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, del Instituto Tecnológico de Mexicali.

Específicos:

1. Identificar las competencias docentes inclusivas, que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2. Conocer las experiencias docentes en atención con NEE, que deriven en una propuesta de competencias inclusivas a desarrollar.
3. Explorar las condiciones institucionales desde la percepción docente para favorecer la atención de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
4. Conocer cuáles son las principales temáticas propuestas para atenderse en un curso de formación orientado a prácticas docentes inclusivas.

1.6 Supuestos

Los docentes del Instituto Tecnológico de Mexicali requieren de fortalecimiento en competencias que favorezcan la inclusión en educación superior.

Los docentes reconocen que las competencias pedagógico-didácticas, competencias de liderazgo, competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, competencias interactivas, competencias sociales y competencias organizativas favorecen la inclusión en educación superior.

1.7 Justificación

Hoy en día la población estudiantil del ITM es muy diversa, sus características varían por género, situación socioeconómica, discapacidad, lugar de origen, entre otras. Para septiembre de 2023, el ITM contaba con 17 estudiantes matriculados en situación de discapacidad, sin contabilizar a aquellos en condiciones como el Trastorno del Espectro Autista y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, los cuales, en conjunto, aumentarían la cifra de estudiantes con algún tipo de NEE.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales, son un reto importante para el claustro académico en el trabajo dentro del aula. Si bien, para el éxito de la educación inclusiva se requieren de otros elementos como: infraestructura adecuada, estrategias institucionales, marco normativo institucional, entre otros, el profesorado es quien se

enfrenta día a día a los retos que la inclusión conlleva en el aula, y son las voces del claustro académico ante la incertidumbre de su actuación, quienes motivan la atención a las necesidades que experimentan para el cumplimiento de prácticas inclusivas.

De lo anterior, surge la inquietud de identificar las competencias docentes necesarias para lograr que esta población vulnerable entre otras, sea identificada y atendida de manera adecuada por las y los docentes, quienes intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta investigación es pertinente y oportuna, y tiene la intención de obtener datos de la percepción docente relacionada a sus prácticas inclusivas, así como las necesidades sentidas de formación.

Los frutos de realizar esta investigación, podrán materializarse en propuestas de acciones concretas para el desarrollo de competencias docentes para atender a esta población vulnerable desde su ingreso.

El impacto se verá reflejado en un tránsito educativo de los estudiantes con NEE, en igualdad de oportunidades, condiciones dentro del aula y experiencia de aprendizaje con equidad, disminuyendo el abandono escolar, y logrando “acciones articuladas, orientadas a apoyar a los jóvenes en situación de desventaja, una creciente profesionalización docente y de la gestión escolar, mayor pertinencia de los planes y programas de estudio y la prevención de los riesgos que afectan a los jóvenes” (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Los resultados obtenidos de la investigación podrán marcar la pauta para implementar la formación docente inclusiva, y poner atención a aquellos otros elementos que contribuyen para su logro a nivel institucional.

1.8 Alcances y Limitaciones

A continuación, se presentan las delimitaciones considerando el espacio físico, temporalidad, metodología y población.

Como primer punto, se eligió el Instituto Tecnológico de Mexicali, el cual para la segunda quincena de septiembre de 2023 contó con 219 docentes activos, para la fase cuantitativa se optó por un muestreo casual, ya que encuestar a la población total requeriría de mayores recursos a los disponibles. Para la fase cualitativa se empleó un muestreo intencional por departamentos académicos, buscando la participación de un docente por departamento, siendo criterio de participación: haber atendido en el aula durante su trayectoria docente en el Instituto Tecnológico de Mexicali, a algún estudiante con NEE, logrando tener representatividad de cada uno de los departamentos.

La metodología llevada a cabo es mixta, donde se utilizó una encuesta como instrumento cuantitativo y un cuestionario guía para desarrollar una entrevista semiestructurada a los docentes. El diseño de investigación responde a un estudio no experimental, descriptivo, transversal. Las encuestas fueron aplicadas en los meses de febrero a abril de 2023, por otro lado, las entrevistas fueron realizadas durante los meses de junio y agosto del mismo año, de acuerdo a la disponibilidad de los participantes.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Inclusión Educativa

Actualmente el término de inclusión suele escucharse más comúnmente, a raíz de los cambios sociales en busca del respeto por los derechos ante la diversidad. Sin embargo, para la presente investigación es relevante tener claro dicho concepto asociado a la educación. Echeita y Ainscow aseveran que “en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de estudiantes con discapacidad dentro de un marco general de educación” (2011, p.28). Por lo tanto, para clarificar las situaciones que abarca la inclusión educativa, se presentan algunas concepciones al respecto.

2.1.1 Definición de Inclusión Educativa

En el enfoque educativo de inclusión, es importante considerar los alcances que el concepto tiene y cómo se concibe. Para Booth y Ainscow la inclusión educativa es un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (2000, p. 9). Dichas barreras están presentes en los diferentes componentes educativos, ya sea la institución educativa, las políticas, gestión o a nivel social. Un aspecto importante de la inclusión es la consideración de la diversidad, sin discriminar o excluir,

La UNESCO, 2009 la define como:

proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella.

Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas (pág. 9).

Esta concepción más detallada, considera las necesidades educativas de los estudiantes, en las diferentes etapas de su vida y en distintos ámbitos de participación, en los que no deben estar limitados por la falta de condiciones favorables en infraestructura, diseño curricular, estrategias didácticas, actitudes favorables ante la diversidad, entre otros.

2.2 Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad

Abordar los términos de necesidades educativas especiales como de discapacidad, puede generar confusión, ya que en ocasiones pudiera considerarse que el primero abarca únicamente al segundo, presentándose las NEE únicamente en personas en situación de discapacidad. Para dar claridad a cada término, se agregan algunas concepciones útiles para esta investigación.

2.2.1 Discapacidad

La SEP (2013b) en el Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, define como discapacidad a:

aquella particularidad con la que cuente cualquier estudiante de educación superior que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y pueda

impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás en el sistema educativo nacional (p.8).

Por consiguiente, el estudiante con discapacidad es:

el que tiene una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno económico y social. Algunos de estos alumnos/as pueden requerir de apoyos educativos complementarios, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se les brinde (SEP, 2013b, p.3).

Por lo tanto, los estudiantes en situación de discapacidad, requieren de ayudas especiales que le permitan ampliar los recursos educativos, y los coloquen en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.

2.2.1.1 Tipos de Discapacidad

El Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2021) presenta la siguientes clasificación y definición de los tipos de discapacidad:

Tabla 1

Clasificación y definición de los tipos de discapacidad

Sensorial Visual	Es la deficiencia estructural o funcional del órgano de la visión y de sus funciones asociadas como: agudeza visual, campo visual, visión de los colores o profundidad.
Sensorial Auditiva	Es la restricción en la función de la percepción de los sonidos externos, alteración de los mecanismos de transmisión, transducción, conducción e integración del estímulo sonoro, que a su vez pueden limitar la capacidad de comunicación.
Discapacidad Motriz	En la secuela o malformación que deriva de una afección en el sistema

	neuromuscular a nivel central o periférico, dando como resultado alteraciones en el control del movimiento y la postura” (párr. 12)
Intelectual	Se caracteriza por limitaciones significativas tanto en la estructura del pensamiento razonada, como en la conducta adaptativa de la persona como: el autocuidado, ir a la escuela o aprender habilidades sociales” (párr. 13).
Mental o Psicosocial	Se puede derivar de una enfermedad mental, que tiene factores bioquímicos y genéticos, donde los síntomas se presentan por lo general en la adolescencia y no está relacionada con la discapacidad intelectual. Puede ser temporal o permanente y se convierte en una condición de vida. Afecta la forma de pensar, los sentimientos, el humor, la habilidad para relacionarse con otros y el funcionamiento diario de una persona” (párr. 14).

Nota. Información obtenida del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (2021).

2.2.2 Necesidades Educativas Especiales

Silva (2018), define a las NEE como:

A las condiciones físicas, como la discapacidad visual; neurológicas como el TDAH Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; psicológicas como la depresión; emocionales, conductuales y sociales, que pueden tener los alumnos y se reflejan en el ámbito escolar como barreras de aprendizaje, tal es el caso del autismo; cognitivas como el lenguaje, por mencionar algunos. Estas necesidades pueden ser temporales o permanentes y estar o no asociadas a una discapacidad (párr.6).

Un factor clave de esta definición son las barreras que pueden presentarse para el logro del aprendizaje, independiente de las situaciones que presentan los estudiantes ya sea

por causas físicas, neurológicas o psicológicas, temporales o permanentes, que están fuertemente relacionadas a sus contextos.

Los estudiantes que presentan NEE son “aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país” (Booth y Ainscow, 2000, p. 8). Por ejemplo, la SEP (2013b) define al alumno con NEE a:

el que tiene, dependiendo del contexto y de la atención educativa que se le brinde, un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo, por lo que puede requerir que se incorporen a su proceso educativo distintos recursos y apoyos educativos. Para ello, es necesario realizar los ajustes razonables, para favorecer el logro de sus aprendizajes, su participación y convivencia (p. 3).

El entorno educativo en que el estudiante se desenvuelve, es determinante para definir los apoyos necesarios para su adecuado desempeño y desarrollo escolar, los ajustes a realizar están ligados a los recursos disponibles ya sea personales o institucionales.

López y Valenzuela (2015), aseveran que un estudiante presenta NEE cuando: por “una amplia variedad de razones” muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (p.43).

Generar los apoyos para la atención de las NEE de los estudiantes, conlleva una ardua labor de los actores educativos, ya que ante la variedad de necesidades que existen se requiere diversidad de ajustes o técnicas que sean útiles para todos.

2.2.2.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales

En el presente apartado se muestran las necesidades educativas especiales, presentado la definición de aquellas que son consideradas para este estudio.

López y Valenzuela (2015) exponen que la tipología y definición de las NEE tienen origen médico, basado en clasificaciones de trastornos o deficiencias. Sin embargo, aunque dan una perspectiva general de las condiciones de cada tipo de necesidad, un mismo diagnóstico puede tener pautas de comportamiento distinto en cada persona, debido a las diferencias individuales. Por lo tanto, es importante considerar las demandas de cada estudiante, aunque las estrategias a utilizar sean de beneficio para otros estudiantes con o sin diagnóstico de NEE.

A continuación, se presenta la clasificación de NEE de acuerdo a López y Valenzuela (2015, p.43), utilizando dos categorías: necesidades educativas especiales permanentes y necesidades educativas especiales transitorias:

Tabla 2

Clasificación de Necesidades Educativas Especiales

NEE Permanentes	Discapacidad intelectual Discapacidad Sensorial (auditiva, visual) Discapacidad motora Trastornos del Espectro Autista Discapacidad Múltiple Talentos y/o excepcionalidad
NEE Transitorias	Trastornos específicos del lenguaje Trastornos específicos del aprendizaje Aprendizaje lento Trastorno por déficit de atención e hiperactividad Trastornos emocionales Trastornos conductuales Deprivación socio-económica y cultural Violencia familiar Embarazo adolescente Drogadicción

Nota. Cuadro concentrador de la clasificación de Necesidades Educativas Especiales
Información obtenida de López y Valenzuela (2015, p.43).

Para efectos de esta investigación, se presenta la definición de tipos de NEE que han sido consideradas para el estudio, Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno de Déficit de Atención (TDAH), tomando en cuenta que, aquellas que pertenecen a la categoría de discapacidades, se han definido en el apartado de tipos de discapacidad en el punto 2.2.1.1 de este documento.

- Trastorno del Espectro Autista:

Es un trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos (Alcalá y Ochoa, 2022 p. 9).

- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad: Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 5ta. Edición (2014), como se citó en Rodillo (2015) es un “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo que se caracteriza por inatención, hiperactividad e impulsividad” (p.54).

2.3 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

A consideración de que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), son factor importante para determinar las NEE de cada estudiante, se aborda a continuación, para tener claridad en su concepción.

Booth y Ainscow, aportan que las BAP “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (2000, p. 8). Por lo tanto, las BAP a las que se enfrenta cada estudiante, no necesariamente van ligadas intrínsecamente a la situación que experimentan, sino de las condiciones a las que está expuesto en su entorno.

La SEP (2013b), define las BAP como:

Aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, económico, institucional y cultural (p.3).

Es por eso que hablar de necesidades educativas especiales requiere de conocer la situación que experimenta cada estudiante en particular y su entorno, ya que el último, puede favorecer a que se perciban más. En cuanto al trabajo en el aula, es importante resaltar la tarea del docente, que provea las facilidades para que el aprendizaje de los estudiantes se logre.

2.4 Competencias Docentes

2.4.1 Definición de Competencias

El término de competencias ha sido utilizado para referirse a habilidades que un profesional debe desarrollar para su práctica. Hoy en día, se ve aplicado en diferentes ámbitos profesionales y por supuesto el educativo, para determinar lo que se espera que una persona en una actividad específica pueda realizar. Para dar claridad al concepto se presentan las siguientes definiciones.

Tobón (2007, p. 17) define competencias como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

La anterior definición presenta de una manera amplia las características y aplicaciones de las competencias, que no se limitan a la profesión, sino que tiene un impacto en otras esferas del ámbito personal de cada individuo, contemplando que no es únicamente, un tema técnico de saber hacer basado en el conocimiento, sino la importancia del ser y convivir, en la congruencia de estos cuatro saberes.

De una manera más concreta Fernández (2012, p.14), asegura que las competencias son un “conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado” (Fernández, 2012, p. 14), mismas que pueden adquirirse y desarrollarse mediante la formación profesional, y seguirse desarrollando en el ejercicio de su profesión.

2.4.2 Definición de Competencias Docentes

La actividad docente, requiere de una variedad de atributos para el cumplimiento de la acción educativa. El conocimiento de las mismas, así como su aplicación, impacta de

manera significativa en el logro de los objetivos educativos. Hoy en día se hace referencia a las competencias docentes, para especificar los aspectos esperados en un docente.

Según Zabalza (2003), como se citó en Maldonado (2018) “las competencias docentes, son el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad en la vida cotidiana” (p.121). De manera general, los conocimientos y habilidades, van en relación al nivel educativo en el que el docente se desempeña, así como de las características de los individuos o grupos que atiende.

Para Perrenoud (2003), como se citó en Paz (2018), la “competencia es la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él” (p.71), por lo tanto, aunado a la preparación teórica del profesional de la docencia, es necesaria la praxis como reflejo de los conocimientos obtenidos.

2.4.3 Clasificación de Competencias Docentes

Diferentes autores proponen las competencias que debe poseer el educador, Perrenoud (2004), como se citó en Tejada (2009, p.4), presenta el siguiente decálogo de competencias:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías

- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Por otro lado, Zabalza (2003), como se citó en Paz (2018), presenta el perfil competencial del docente universitario:

Saber planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, poder seleccionar los contenidos, utilizar un lenguaje comprensivo, hacer uso de las nuevas tecnologías, conocer diversas metodologías de trabajo, ser empático con los estudiantes, buenas relaciones interpersonales, saber evaluar el aprendizaje, investigar y participar activamente en busca del crecimiento individual e institucional (p. 72).

Mas (2011), realiza una propuesta de competencias de la función docente:

1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.
6. Participar activamente en la dinámica académico organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...).

2.4.4. Competencias Docentes Inclusivas

Paz, 2006, realiza una propuesta de capacitación docente, fruto del trabajo de investigación para la obtención de grado de maestría en investigación educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), en Tegucigalpa, M.D.C. La investigación se realizó desde el paradigma cualitativo interpretativo, con diseño emergente para interpretar, comprender y dar significado a la realidad. Se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad de manera individual a: docentes de la UPNFM que atienden o han atendido a estudiantes con discapacidad, estudiantes con discapacidad, y estudiantes con discapacidad egresados de la UPNFM. Para la técnica de grupo focal participaron docentes que no tenían que haber atendido a estudiantes en situación de discapacidad.

La propuesta de diplomado para atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario de Paz (2006) contempla el siguiente perfil profesional:

Tabla 3

Perfil de competencias docentes para atender estudiantes con discapacidad a nivel universitario

Competencias Conceptuales	<p>Conoce los elementos teóricos del enfoque social y humanista de la atención a la diversidad.</p> <p>Identifica los fundamentos fisiológicos de las discapacidades sensoriales, físico-motoras del desarrollo y emocionales.</p> <p>Determina las implicaciones educativas de la discapacidad a nivel universitario.</p> <p>Conoce los elementos teóricos para el trabajo en equipos interdisciplinarios.</p> <p>Posee los conocimientos necesarios para emplear metodologías de trabajo para grupos heterogéneos.</p>
Competencias procedimentales	<p>Practica estrategias para desmitificar las concepciones sobre la discapacidad.</p> <p>Aplica estrategias para elaborar un perfil positivo de los estudiantes con discapacidad.</p>

	<p>Implementa estrategias educativas como la evaluación auténtica, la acción tutorial y las adaptaciones curriculares entre otras, para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario. Promueve en el trabajo interdisciplinario un ambiente de negociación, escucha activa y asertividad. Planifica técnicas de trabajo, para la atención de grupos heterogéneos.</p>
Competencias actitudinales	<p>Adopta una conducta de respeto y tolerancia hacia la diversidad. Toma conciencia de la importancia de identificar las potencialidades de los estudiantes con discapacidad. Es capaz de demostrar a sus estudiantes el trabajo con alumnos con discapacidad. Asume un rol participativo en los equipos de trabajo colaborativos. Desarrolla valores como el compañerismo y la cooperación, como medios para lograr el aprecio a la diversidad.</p>

Nota. Perfil de competencias docentes para atender estudiantes con discapacidad a nivel universitario de Paz (2006, pp. 100-101).

Por su parte (Alegre, 2010, como se cita en Fernández, 2012), expone diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad:

capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar (p.16).

Como parte de un proyecto de investigación titulado: Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de “profundizar en la identificación de aquellas capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario” (Fernández, 2012, p.11), se deriva el artículo de corte teórico: “Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación

superior”, del cual resulta como teoría emergente, la creación de un matriz de competencias que el docente universitario debería poseer, para favorecer la inclusión educativa como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa

Competencias	Indicadores de ejecución
Competencias pedagógico-didácticas	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo Establece prioridades Organiza recursos en función de resultados Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias Establece prioridades con los objetivos a evaluar Tiene capacidad para instrumentar cambios Posee espíritu dinámico e innovador Manifiesta interés por las actividades Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales Acomoda la enseñanza y adecúa los materiales Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica Refuerza las competencias difíciles de lograr Utiliza estrategias novedosas (creatividad) Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje Fomentar el interculturalismo Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos Induce la expresión de puntos de vista personales Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo Facilita diversas formas de entrada al currículum Usa y adapta la tecnología Encuentra sentido al trabajo que el alumno desarrolla Motiva, utilizando como referencia los intereses vitales
Competencias de liderazgo	Posee habilidades interpersonales Sabe liderar Crea un clima de confianza y comunicación Maneja conflictos Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del aula Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación
Competencias para gestionar al grupo y al	Discute sobre el logro de objetivos Evalúa las relaciones de trabajo

aprendizaje cooperativo	<p>Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo</p> <p>Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.</p>
Competencias investigativas	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación</p> <p>Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación</p> <p>Pone en práctica el proceso de investigación-acción</p> <p>Aplica las modalidades de investigación</p> <p>Usa documentos bibliográficos adecuados y actualizados</p> <p>Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje</p>
Competencias interactivas	<p>Empatía con el alumno</p> <p>Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes</p> <p>Utiliza el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje</p>
Competencias éticas	<p>Valores</p> <p>Es amigo de los alumnos</p> <p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno</p> <p>Se preocupa por el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores</p> <p>Actitudes</p> <p>Puntual y responsable</p> <p>Respeto reglas y normas</p> <p>Asume compromisos y tareas</p> <p>Es honesto, ético</p> <p>Posee virtudes</p> <p>Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>Establece límites</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con el alumnado</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos</p>
Competencias organizativas	<p>Establece una relación de confianza con el alumnado</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos</p>

Fuente: Fernández (2012, p. 20)

Maldonado 2018, expone las competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior, específicamente para los estudiantes en situación de

discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual e inmigrantes:

- Planificar el proceso educativo en base a las necesidades del estudiantado
- Implementar metodologías que promuevan el respeto, cooperativismo y eviten la discriminación.
- Evaluar de acuerdo a las condiciones de cada estudiante.
- Capacidad comunicativa
- Efectuar innovaciones tecnológicas
- Renovar constantemente la práctica pedagógica
- Considerar las diferencias del estudiantado
- Conciencia y sensibilidad social.
- Promover la participación del estudiantado en los diferentes espacios de aprendizaje.
- Pensamiento reflexivo y crítico

Capítulo III. Estado de la cuestión

3.1 Contexto Comparado de la Educación Universitaria.

La sociedad actual se enfrenta a variados cambios, muchos de ellos producto de la globalización económica que impacta en distintas esferas. La educación no queda exenta de esto, volviéndose un pilar y fuente de transformación social, base para poder ir al ritmo de los grandes avances.

El desarrollo de profesionistas capaces y competitivos de manera internacional, requiere acciones concretas de universidades públicas y privadas, en el fortalecimiento curricular, infraestructura y profesorado.

El profesor universitario ante la impronta del siglo XXI, ha dejado de ser solo el catedrático o el evaluador que tiene la habilidad de desarrollar actividades dentro y fuera del aula que despierte el interés de los estudiantes, ahora debe ser capaz de ver la aplicación del conocimiento en su vida diaria o práctica profesional.

El docente es un guía que permite al alumno aprender y no cesa de formarse profesionalmente y actualizarse en su área de conocimiento y a su vez promover y desarrollar con sus estudiantes dichos aprendizajes.

La formación pedagógica de los profesores en educación superior se vuelve relevante, no solo es necesario el conocimiento disciplinar, sino fortalecer la práctica pedagógica que permite el logro de los aprendizajes esperados.

La promoción del desarrollo del aprendizaje autónomo es distinta a como era la gestión a años e incluso décadas atrás, por lo que para algunos docentes cumplir con las prácticas actuales representa un reto mayor, sobre todo para aquellos docentes que no cuentan con las habilidades pedagógicas y solo las disciplinarias e incluso para algunos de ellos que en varios casos no buscan la actualización en su campo formativo.

Por otro lado, existen investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional que dan línea a mejoras en el tema de inclusión educativa, cabe aclarar, que es necesario considerar los contextos en los que cada una se desarrolla, ya que cada uno puede tener un avance y retos distintos en el tema, sin embargo, para efectos de esta investigación se retomaron los resultados y conclusiones más relevantes y que van en dirección a los objetivos de la misma.

3.1.1 Investigaciones en Universidades Nacionales

La Universidad Iberoamericana de Torreón se considera a sí misma como una institución educativa inclusiva, González y Gutiérrez (2015) desarrollaron una investigación con el objetivo general de “realizar un diagnóstico pedagógico de las adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, adscritos al Departamento de Humanidades de Universidad Iberoamericana Torreón” (p.21). Siguiendo dicho objetivo, se pretende corroborar la aseveración inicial, al identificar en sus objetivos específicos mecanismos de gestión, acciones áulicas y conocer desde la perspectiva de los estudiantes sus necesidades educativas especiales (González y Gutiérrez, 2015).

La investigación se realizó como un estudio de caso bajo la noción del paradigma interpretativo, utilizando como técnicas de recolección de datos: grupos focales, entrevistas a profundidad y semiestructuradas, el tratamiento de resultados se realizó bajo el análisis categorial mediante su respectiva sábana.

Para efectos de la anterior investigación, se consideraron tres categorías que contribuyeron a la demostración y práctica de la inclusión en la Universidad

Iberoamericana de Torreón, las cuales fueron: gestión pedagógica, diversidad del alumnado y gestión escolar.

Como parte de las conclusiones que se retoman de este estudio, se encontró que a pesar de que la institución cuenta con aspectos favorables para promover la inclusión, tales como: infraestructura, profesorado comprometido, así como una filosofía humanista, existe la falta de adaptaciones curriculares que permitan profundizar en la atención a la diversidad de necesidades que tienen los estudiantes, en cuyo sentido la justificación que se denota por parte de algunos coordinadores era que es casi “imposible trabajar con el determinismo biopsicológico de algunas discapacidades, puesto que tales educandos no pueden desarrollar ciertas habilidades, ni la Institución puede adquirir la totalidad del material necesario para tales jóvenes” (González y Gutiérrez, 2015, p.437).

Otro de los hallazgos encontrados por González y Gutiérrez en relación a la gestión pedagógica, es el reconocimiento de la necesidad de desarrollar la competencia docente en tres saberes: gestor, habilidad para torner elásticamente su materia y la apertura a la diversidad, haciendo hincapié en la necesidad de que los cuerpos colegiados o academias, trabajen en común para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otro lado, desde las perspectivas de los estudiantes, así como de las psicólogas de la Institución, se detectó que las necesidades educativas especiales a trabajar son: la socioemocional y trastorno de aprendizaje, resaltando específicamente la dislexia.

La investigación de González y Gutiérrez arroja información importante que sostiene la importancia de seguir trabajando para crear Instituciones de Educación Superior incluyentes, y sostienen que “incluir no sólo es un verbo o un dilema, va mucho más allá de eso. Implica la participación abierta de todos los actores involucrados, directa o indirectamente, en el proceso enseñanza – aprendizaje” (p.446).

En tanto, en 2014 Amaro et al., publican su artículo donde muestran los resultados de la investigación realizada en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (UASLP) con un grupo de profesores adscritos a la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) con el objetivo de conocer las características profesionales para la atención a la diversidad del grupo de maestros ya mencionado.

La investigación realizada fue mixta de tipo descriptiva, la cual se llevó a cabo en dos fases:

una de carácter cuantitativo, para evaluar las características profesionales mediante la aplicación de un instrumento a un grupo de docentes; y otra de carácter cualitativo, a través del análisis categórico de un diario de campo elaborado durante el proceso de investigación y de un análisis de contenido de documentos institucionales (Amaro et al., 2014, p.199).

El instrumento de la fase cuantitativa contó de 45 ítems, con opciones de respuesta predeterminada tipo Likert.

En su fase cualitativa se elaboró un diario de campo, para la interpretación de la información se apoyó en el método de análisis de categorías para la construcción de objetos etnográficos de Bertely, 2000.

Por otro lado, para el análisis de contenido, se hizo una revisión de documentos institucionales, que incluyen:

Informe Institucional del Rector de la UASLP disponible en ese momento (periodo 2011-2012), el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad, así como las Reglas de Operación del Programa Nacional del Mejoramiento del Profesorado (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 208).

Para la fase cualitativa se utilizó el análisis de contenido, tomando como unidad de análisis la formación docente.

Dentro de los resultados obtenidos, a los participantes de la investigación se les solicitó “formación que les permitiera aprender y aplicar técnicas únicamente para atender al alumno con discapacidad, orientadas a la reducción de objetivos y contenidos educativos” (Amaro, Méndez y Mendoza, 2014, p. 211). Así mismo señalaban que era necesario tener disposición para el trabajo colaborativo en vez de una tendencia a lo individual.

De toda la información recabada por los autores (Amaro et al.), en dicha investigación pueden resaltar que:

es primordial que el profesor desarrolle integralmente las características profesionales planteadas para atender a la diversidad, y que con esto se prepare para llevar a cabo un proceso de enseñanza en donde las diferencias particulares de cada alumno dejen de representar un obstáculo para lograr el aprendizaje, pues debe quedar claro que la diversidad es una característica común en los seres humanos y por tanto, todos los alumnos tienen derechos a ser considerados desde su individualidad. Lira y Ponce de León (2006), como se citó en Amaro, Méndez y Mendoza (2014, p.214).

Con la referencia de las investigaciones realizadas en México, se da sustento a la necesidad de seguir indagando en todos los aspectos que abarcan la inclusión desde la perspectiva de los diferentes actores, teniendo como punto en común la tarea de las competencias docentes para atención a la diversidad.

3.1.2 Investigaciones en universidades Internacionales

El interés en el tópico de inclusión como se verá más adelante, no es solo de carácter nacional o local, sino que responde al llamado de organismos internacionales que vigilan y promueven la calidad educativa en todos los niveles, ajustándose a las necesidades y características de cada población, es decir, mientras unos países tienen la tarea de proveer con cobertura en educación, otros están trabajando en el proceso de aquellos que accedieron a la misma.

De igual forma, otros países trabajan incluso en necesidades muy específicas, que abren brecha para ser referentes de otros países e instituciones, tomando las similitudes de contextos que puedan dar luz a los primeros cambios en sus propias localidades educativas.

Es por eso que la investigación realizada en Chile por Salinas et al., publicada en 2013, aporta sobre un tema muy específico de inclusión, que va orientado a la población de estudiantes con discapacidad. El trabajo titulado *La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad*, comprende otro enfoque de una misma realidad.

Los objetivos de dicha investigación fueron: 1) indagar los significados que tienen los estudiantes con discapacidad, respecto de sus experiencias en la Educación Superior y 2) determinar las principales condiciones que facilitan y obstaculizan el proceso de inclusión en contextos de este nivel educativo.

Como parte de ese estudio basado en metodología de diseño descriptivo, exploratorio y relacional, que retoma la teoría fundamentada, se obtuvieron los resultados en cuanto a la percepción en diferentes etapas escolares, de los cuales se enuncian los arrojados en el análisis descriptivo en la etapa universitaria entre los que se distinguen “los personales, los académicos, los sociales e institucionales” (Salinas et al., 2013, p.88).

En los aspectos personales, “indican haber adoptado un conjunto de estrategias para superar los obstáculos que se les presentaban en sus carreras. Además, se alude a un constante intento por normalizar su discapacidad, asumiendo el desafío de desenvolverse de manera autónoma con los apoyos necesarios, queriendo en algunos casos, pasar desapercibidos” (p.88).

En cuanto a los académicos manifiestan encontrarse con dificultades como: “Una carga excesiva de asignaturas, falta de recursos materiales y tecnológicos, dificultades para realizar las actividades sugeridas en clases” (Salinas et al., 2013, p.89), la situación anterior reflejó en ellos estrés y en ocasiones frustración por no obtener los resultados esperados.

En cuanto al entorno social, se vió favorecido por el apoyo de la familia y, mientras tanto en su experiencia con los docentes se expresaron en dos vertientes:

se reconoce una positiva acogida y disposición de los docentes con los estudiantes con discapacidad y, por otra, se indica una falta de información en temáticas de discapacidad e inclusión, así como también la necesidad de formación de los docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje con relación a el uso de adaptaciones curriculares acordes a sus necesidades educativas específicas (Salinas et al., 2013, p.89).

Retomando la experiencia con el profesorado y su formación para atender a grupos con discapacidad o incluyentes, se reflexiona en el hecho de que, aunque los docentes manifiesten disposición y buena actitud ante la diversidad de alumnos, es necesario reforzar su formación para ofrecer las mismas posibilidades a todos.

Dentro de las conclusiones de los autores se destacan: proponer estrategias de “formación dirigida a los docentes universitarios basado en la perspectiva del diseño universal para el aprendizaje (DUA)” (Salinas et. al., 2013, p.93), las adaptaciones

realizadas serán benéficas no sólo para estudiantes con discapacidad, sino atenderán a la diversidad existente, lo que fomentará en las y los docentes la creación de estrategias innovadoras al servicio de todos.

3.2 Modelos Teóricos Hacia la Equidad, Inclusión e Igualdad.

3.2.1 Concepto de igualdad.

El término de igualdad es utilizado por diversos autores que convergen o difieren entre sí, por lo que para tener una mayor claridad del mismo se retoman algunos de ellos buscando el punto de convergencia partiendo de la definición general hasta la particularidad dentro de la educación.

De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (2018) en su numeral 3, se define la igualdad como: “el principio que reconoce la equiparación de todos los ciudadanos en derechos y obligaciones”, y como resultado de esto, existe la facultad de exigir a la autoridad lo establecido a favor de los ciudadanos así como el cumplimiento de las obligaciones establecidas de manera homogénea, lo que se traduce en poder recibir de manera equiparada los beneficios y la justicia, en el cumplimiento de leyes o normas que rigen en el país, así como los acuerdos que se han generado con Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) nacionales o internacionales.

La interpretación en el ámbito educativo conforme a Bracho y Hernández “la única igualdad en educación pertinente es con la igualdad de oportunidades; ya que la igualdad es defendible si se asocia con los conceptos de igual dignidad, derechos y libertades para un igual derecho a la educación” (2009, p.3), en ese sentido se afirma que la igualdad es lo que el estudiante puede exigir como su derecho a la educación, tanto de acceso al ingreso,

permanencia y egreso, y no como igualdad de condiciones de los estudiantes en cuanto a género, características socio-económicas, discapacidad entre otros.

Retomando el término de igualdad de oportunidades en un contexto de personas con discapacidades, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* en su artículo 2º fracción XX especifica que se entenderá por igualdad de oportunidades el:

Proceso de adecuaciones, ajustes, mejoras o adopción de acciones afirmativas necesarias en el entorno jurídico, social, cultural y de bienes y servicios, que faciliten a las personas con discapacidad su inclusión, integración, convivencia y participación, en igualdad de oportunidades con el resto de la población.

Lo anterior aplicado para los fines educativos refuerza el concepto que la igualdad para los estudiantes se basa en que se realicen las adaptaciones pertinentes a las características de los estudiantes, en este caso, que viven con alguna discapacidad, las cuales pueden ser desde la infraestructura hasta lo pedagógico, a fin de que la falta de condiciones adecuadas limite su desarrollo durante su trayectoria escolar.

3.2.2 Concepto de equidad.

El concepto de equidad ha sido utilizado de manera recurrente en el tema social, como en el caso de la equidad de género y servicios de salud, entre otros, con el objetivo de brindar justicia a los sectores definidos como minorías, de igual forma, dicho concepto se ha acuñado también el sector educativo y se le considera como la aplicación de la justicia y se le relaciona con el término de igualdad.

Bracho y Hernández (s.f., p. 2.) comentan que hay una falta de claridad en el concepto lo cual se alude a la interacción de otros tres “por un lado, el de igualdad; por otro el cumplimiento del derecho y justicia, y, por último, el de inclusión”, debido a la

interrelación que tienen estos puede generarse confusión y por lo tanto aplicarse con inexactitud al ser aplicado en proyectos o propuestas formales por parte de los actores que le convergen al tema.

El concepto de equidad incluye un valor moral o ético para que un bien o servicio no sea distribuido igualitariamente sino en beneficio de los sectores sociales más desfavorecidos. No obstante, la equidad también requiere que ciertos bienes sean distribuidos inicialmente en proporciones iguales. En este sentido la equidad se relaciona con la justicia, ya que se argumenta que la distribución de los bienes debe realizarse de acuerdo con lo que cada quien merece (Bracho y Hernández, s.f. p.3).

Por lo anterior, para que pueda aplicarse la equidad es importante reconocer la diversidad de características del ser humano, las que se le han dado de manera natural y las adquiridas durante su vida, de este modo se puede evaluar lo que cada cual requiere y llevar las acciones pertinentes para cubrirlas, sin permanecer solo en la igualdad, sino avanzar hacia la equidad.

3.2.3 Equidad educativa.

De manera más específica y para los fines de esta investigación es conveniente definir el concepto de equidad en educación que cuenta con definiciones diversas pero que, en ellas se encuentran aspectos que convergen y dentro de los cuales destacan los que se mencionan a continuación:

Rodríguez (2009, p.1) “Una educación equitativa es aquella que les permite a todas las personas tener acceso a una educación de similar cantidad y calidad, con independencia de su origen socioeconómico”.

Es decir, la equidad se debe aplicar para todos, por ejemplo: tanto con características sobresalientes y condiciones económicas favorables, dando seguimiento para su mejor desarrollo, así como mejorar las condiciones que permitan el acceso a recursos idóneos para los estudiantes menos favorecidos, lo cual puede observarse como una preferencia en destinar apoyos a un sector, siendo al contrario acciones que permitan igualar ciertas condiciones.

Desde una perspectiva práctica, Sánchez-Santamaría propone definir la equidad educativa como: “un elemento constitutivo del valor social de la educación que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes, de acuerdo a tres dimensiones: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva” (2011, p. 213).

Como se puede observar en la definición anterior, se retoman los conceptos de inclusión y justicia social, es el punto donde al inicio se comentaba que convergen otras definiciones que aportan pero que se diferencian entre sí. Para el logro de la equidad educativa, no se puede prescindir de alguno de ellos.

Un aspecto importante de dicha definición es la integración de la diversidad cohesiva, que aporta con esta dimensión “el camino para la construcción de una ciudadanía plena, crítica y activa ante los desafíos de nuestras sociedades modernas” (Sánchez-Santamaría, 2011, p.218), permitiendo así que el sujeto esté en condiciones de lograr su máximo desarrollo, por consiguiente “la equidad es inclusiva cuando todos tienen las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadano” (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014, p.94).

3.2.4 Concepto de inclusión.

Previo a considerar el concepto de inclusión, el término utilizado era el de integración, siendo este último insuficiente para expresar e implementar las acciones esperadas socialmente, es por eso que inclusión “puede considerarse como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (Barradas, 2014, p.66), atendiendo a las características de cada persona y haciendo valer sus derechos y responsabilidades, y no solamente abriendo espacios para poblaciones vulnerables donde no sean escuchados o su participación sea limitada.

Los seres humanos somos diversos entre nosotros, esa diversidad se ve manifiesta en diferentes contextos, y el sector educativo no es la excepción, por lo que “un tratamiento igualitario solo sería justo si los estudiantes fueran idénticos, pero no lo son ni genética, social ni culturalmente; y al no considerar sus carencias, limitaciones y discapacidades la igualdad generaría marginación, exclusión e injusticia” (Bracho y Hernández, 2009, p.4), es por eso la importancia de contemplar estos aspectos en educación, no sólo reconocerlos, sino actuar para generar respuestas y estrategias de atención.

Del mismo modo, es necesario definir a “la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas, con particular atención a aquellos jóvenes vulnerabilizados” (Calvo, 2013, pp.5-6), desde el ingreso hasta el egreso de los estudiantes, atendiendo con equidad sus necesidades.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009), también conocido como UNESCO por sus siglas en inglés (*United Nations*

Educational, Scientific and Cultural Organization), señala que la educación inclusiva “es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos”, entendiendo por todos el acoger a “todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y en respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009), con lo anterior se deja a un lado la discriminación en todos los sentidos, no solo asociándose con la integración de personas con alguna discapacidad o en extrema pobreza como suele tradicionalmente se utiliza, sino contar con calidad educativa para todos.

Por otra parte y delimitando a una población más específica, la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* en su artículo 2º fracción XVII entiende por Educación Inclusiva “la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (2011), En esta definición, se aterrizan algunas de las acciones a llevar a cabo en cuanto a las adecuaciones pedagógicas que se deben considerar en los espacios escolares.

Asimismo, como parte de la evolución del concepto de equidad educativa, Sánchez-Santamaría y Manzanares, realizaron una recopilación (ver tabla 5) que ilustra los cambios ocurridos a nivel internacional en la concepción de la equidad educativa, así como las políticas que las rigen y los periodos en que se suscitan.

Tabla 5

Categorías de análisis: Vías del cambio de las reformas educativas a nivel internacional en relación a la equidad educativa.

Vía del cambio	Período	Política educativa	Característica	Equidad
Innovación e inconsistencia	50-70/80	Políticas de compensación	Optimismo e innovación	Igualdad de oportunidades: acceso
Mercados y estandarización	80/90-2000	Políticas de inclusión social	Calidad: excelencia	Igualdad de oportunidades: acceso y resultados
Rendimiento y colaboración	90/2000-Act.	Políticas de inclusión educativa	Calidad: éxito para todos	Equidad como inclusión educativa

Nota. Tomado de Sánchez-Santamaría y Manzanares, (2014, p. 16).

Como se observa en la evolución del concepto, surgen los términos de igualdad de oportunidades, calidad y éxito educativo. Así mismo llama la atención la íntima relación que muestra la última vía del cambio: Rendimiento y colaboración, con el término de inclusión, y la transición en la política educativa, de inclusión social en el periodo 80/90-2000 (como lo señala la tabla 2) a una política de inclusión educativa, donde se redefine el concepto de equidad como inclusión educativa.

Lo anterior confirma la íntima relación de los conceptos como un binomio, que recoge a su vez a los antes explicados en este documento.

De la vía del cambio de Rendimiento y colaboración resultan tres puntos a considerar: “evolución del concepto de educación especial hacia la educación integradora e inclusiva” Ainscow (1999); Blanco (2008), como se citó en Sánchez-Santamaría y Manzanares (2014, p.21), cambio en el sujeto de intervención y la transformación del papel de la escuela. Este último:

en un primer nivel, los sistemas educativos deben dar una respuesta basada en la oferta y acceso a los servicios educativos bajo el principio de igualdad, diversidad e inclusión, y en un segundo nivel –la referida al centro y el aula– se tienen que articular metodologías y materiales que atiendan la diversidad social, cultural,

política, de género y física. Todo ello garantizando el éxito para todos (Sánchez Santamaría y Manzanares, 2014, p. 22)

Los puntos antes mencionados amplían el panorama del trabajo inclusivo, agregando la característica de la calidad señalando que “el problema no reside en garantizar que todos tengan éxito, sino en que todos tengan las mismas posibilidades de poder hacer uso de su éxito en la vida” (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2014, p.23). La equidad y la inclusión no es limitativa al acceso, sino que reconoce el trabajo pendiente en este caso para las IES y un aspecto que interesa para esta investigación es el aplicable a lo pedagógico, siendo este último relevante para dotar de esas posibilidades a los estudiantes.

Para concluir el tema de la inclusión, se rescata la tercer tendencia internacional actual con la que concluyen los autores Sánchez-Santamaría y Manzanares en 2014, “la equidad como inclusión educativa, con énfasis en la redistribución de recursos educativos, generación de situaciones de aprendizaje ajustadas a los ritmos y expectativas de aprendizaje del alumnado desde un enfoque inclusivo” (pp.24-25) , “de este modo, se entiende que la educación debe ser de calidad para todos en un contexto de equidad, donde la cohesión social ha de regir la función y misión de los sistemas educativos” (p.25).

3.3 Marco Normativo de la Educación en el Contexto de la Inclusión

En este apartado se presentan las normativas vigentes en México que respaldan el derecho a la educación para todos y todas las personas, así como también decretos y programas que maneja el Tecnológico Nacional de México.

3.3.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El Artículo 2º. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos destina su apartado B para la promoción de igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas del país. Siendo obligación de las autoridades “Garantizar e incrementar los niveles de

escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.” Artículo 2°. Apartado B fracción II.

En su artículo 3° señala que “Toda persona tiene derecho a recibir educación”, sin exclusión alguna de raza, sexo, condición social o física,

3.3.2 Ley General de Educación.

La Ley General de Educación en su artículo 7° establece que la educación es obligatoria y además es: “Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” para lo cual:

Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.

Así mismo considerará las diferencias individuales que impacten en su desempeño escolar como: “capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos”.

3.3.3 Ley de Educación del Estado de Baja California.

La Ley de educación del estado de Baja California (2020), en su Artículo 5° establece que:

Para el cumplimiento de los fines y criterios previstos en esta Ley y de conformidad con las necesidades de la población en su contexto local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje, la autoridad educativa estatal podrá llevar a cabo una regionalización en la prestación del servicio público educativo,

garantizando a las personas el acceso a una educación con inclusión, equidad y excelencia.

Por otro lado, el artículo 6º, establece que:

La autoridad educativa estatal y municipal, prestarán servicios educativos con inclusión, equidad y excelencia a través de los lineamientos de la nueva escuela mexicana. Las medidas que adopten para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales.

Los artículos anteriores no mencionan la educación superior, no siendo esto excluyente para la misma, y se confirma con el Artículo 10º “La educación especial buscará la equidad y la inclusión, la cual deberá estar disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas establecidas en esta Ley”. Al abarcar diferentes modalidades educativas, la aplicación de la calidad, equidad e inclusión educativa cubre la educación superior, reforzando el derecho a cualquier persona de tener los mismos derechos educativos en cualquier nivel en el Estado.

3.3.4 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

El treinta de mayo de 2011 fue se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), de la cual se han publicado reformas hasta el catorce de junio de 2024, dicha ley en su Artículo 4º estipula:

Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, o un trastorno de talla, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable.

De acuerdo con el Artículo 6 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD) en su fracción IV señala que el Poder Ejecutivo Federal tendrá la facultad de “establecer y aplicar las políticas públicas a través de las dependencias y entidades del Gobierno Federal, que garanticen la equidad e igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad”.

LGIPD Artículo 12º menciona que: “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”.

Para lo cual de sus diferentes acciones retomamos la fracción I “establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad”, adicionalmente en su fracción II estipula:

Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que

eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

3.3.5 Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

Como parte de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública, del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, se establecieron diferentes objetivos. En su objetivo 2 establece:

Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior, la inversión en infraestructura y servicios de salud y por medio de los programas regionales, sectoriales y coyunturales de desarrollo (Gobierno de México, 2019, p.16).

El derecho a la educación para todos los jóvenes del país debe considerar la diversidad de situaciones y necesidades de los mismos, y las facilidades para el acceso a la educación superior. El Plan Sectorial de Educación se deriva del PND 2019-2024, y en el mismo, se mencionan los aspectos de inclusión, equidad, condiciones, en otros, que permiten desarrollar el objetivo 2 del PND 2019-2024.

3.3.6 Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

Como parte de los objetivos que se presentan en el Plan Sectorial de Educación (PSE), se considera en su Objetivo prioritario 1: “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (p. 201).

La estrategia prioritaria 1.4 Garantizar condiciones de equidad para todos, con énfasis particular en los grupos y poblaciones históricamente discriminados, establece que se instrumentará las siguientes acciones puntuales:

1.4.2 Crear condiciones de accesibilidad en los planteles de servicios regulares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades.

1.4.3 Promover que todas las escuelas de los diferentes tipos, niveles y modalidades, cuenten con libros de texto gratuitos, material didáctico y tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales diseñados para estudiantes con discapacidad.

1.4.5 Reforzar los servicios de educación especial para la atención de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y para aquellos que presentan aptitudes sobresalientes.

(p. 215)

3.3.7 Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México DOF: 23/0/2014.

En el decreto que crea el Tecnológico Nacional de México (TecNM) publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en su artículo 2º fracción V se especifica que tendrá como objeto “ofrecer la más amplia cobertura educativa que asegure la igualdad de oportunidades para estudiantes en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas, impulsa la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la diversidad”.

Este decreto agrega en su artículo 3º en su fracción XIV que se atribuye el “coordinar las políticas orientadas a la articulación y fortalecimiento de la formación,

actualización y superación del personal académico para mejorar sus habilidades, tomando en cuenta las opiniones y propuestas que al respecto emitan las autoridades locales”.

La fracción XX estipula “proponer a la Secretaría de Educación Pública las prioridades en construcción, equipamiento, mantenimiento, conservación, uso y aprovechamiento de edificios, instalaciones, mobiliario y equipo de **“LOS INSTITUTOS, UNIDADES Y CENTROS”**”.

Agrega en su fracción XXVI “Establecer y regular los procedimientos de selección, ingreso, trayectoria y egreso de estudiantes de **“LOS INSTITUTOS, UNIDADES Y CENTROS”**”.

3.3.8 Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2013-2018.

Con el compromiso de una educación con calidad, el Tecnológico Nacional de México alineado a las metas nacionales incluye en el Programa Institucional de Innovación y Desarrollo 2013-2018 en su “Objetivo 2. Incrementar la cobertura, promover la inclusión y la equidad educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2014). De ahí que se deriva la necesidad de realizar acciones que permitan la inclusión de los estudiantes en condición vulnerable como lo son por ejemplo los que tienen alguna discapacidad en los Institutos que forman parte de este sistema como lo es el Instituto Tecnológico de Mexicali.

3.3.9 Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024

Como parte de los ejes estratégicos del Programa de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2024, que el ITM afrontó, se retomó el Eje Estratégico 1, que abarca la cobertura educativa, calidad y formación integral.

En el segmento de cobertura, ITM se compromete a contribuir “con énfasis en la equidad e inclusión para atender a la población con discapacidad y tomando en cuenta todas las barreras que impiden a los grupos vulnerables el acceso, permanencia y egreso en la

educación superior tecnológica” (Tecnológico Nacional de México, 2019, p.14). Por lo tanto, busca garantizar el derecho a la educación, permitiendo las mismas oportunidades de acceso para todas y todos los ciudadanos que pertenezcan a grupos vulnerables.

Por otro lado, en contribución a una perspectiva incluyente, en su Eje Transversal: Evolución con inclusión, igualdad y desarrollo sostenible, identificó como una de sus problemáticas el tema de la responsabilidad social universitaria, como necesidad de establecer lazos de trabajo colaborativo con distintos sectores y grupos sociales en desventaja, para contribuir en acciones conjuntas para disminuir las desigualdades (Tecnológico Nacional de México, 2019).

Para lo anterior establece como meta: “Un proyecto de investigación con impacto en la generación de ambientes de aprendizaje y de convivencia inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad en conjunto con grupos sociales que presentan mayor desventaja” (Tecnológico Nacional de México, 2019, p.25). A través de ejercicios de investigación, se puede conocer la realidad particular en términos de inclusión del ITM, así mismo la acción investigativa, da como resultado programas y proyectos de aplicación para el ITM, que a su vez involucren, como se mencionó en la problemática, a sectores y grupos que participen en la consolidación de las acciones.

Capítulo IV. Marco metodológico

La investigación tendrá como escenario de estudio el Instituto Tecnológico de Mexicali, ubicado en el estado de Baja California, México. Su estructura administrativa pertenece al Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos del Tecnológico Nacional de México, distribuido en 266 institutos en todo el país. La metodología elegida se ha considerado la más adecuada para cumplir los objetivos propuestos y aportar datos importantes, pertinentes y de relevancia que beneficien a la propia institución, así como el sistema.

4.1 El Enfoque de la Investigación

El desarrollo metodológico de la investigación responde a la metodología mixta, a razón de tener datos precisos de la percepción docente ante su práctica inclusiva, así como recuperar las voces de los participantes del estudio, e interpretar los discursos con mayor precisión y exhaustividad.

4.1.1. Método de investigación

Con el propósito de elaborar una propuesta de competencias docentes desde la concepción de los actores involucrados, y favorecer la inclusión educativa, se desarrolló un estudio de caso. Los estudios de casos de acuerdo con Merriam (2009), como se citó en Urra et al. (2014) “son una descripción holística e intensiva y analizan, ya sea, una instancia única, un fenómeno o una unidad social” (p.132). Además de ser como lo expresa Yin (1984), como se citó en López (2013, p.140) “una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado”.

Se eligió el estudio de caso único debido a que “su uso se fundamenta en la medida que el caso único tenga carácter crítico, es decir, que permita confirmar, cambiar, modificar

o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, lo que puede ser un factor importante para la construcción teórica” (López, 2013, p.141.). Con este tipo de estudio, se pudieron presentar resultados y conclusiones caracterizadas a la institución seleccionada, que derivan en propuestas de acciones para su realidad en concreto.

La selección del caso, se sustentó en los criterios de “acceso a las instituciones, relaciones personales con los miembros de las instituciones que faciliten de alguna manera el desarrollo del estudio, obteniendo información, documentos y entrevistas con los participantes o informantes” (López, 2013, p.142). Se contó con las facilidades de realizar la labor investigativa en el ITM, identificar y relacionarse con el personal de la institución, para poder acercarse y gestionar la aplicación de los instrumentos seleccionados para dicha investigación.

Para el tema de esta investigación se toma como caso al Instituto Tecnológico de Mexicali (ITM) ya que se desea conocer la situación del instituto en general en cuanto a las competencias docentes inclusivas, por lo tanto, se considera como una unidad social.

El hecho de que se toma a la unidad social y no únicamente casos particulares, obedece a lo expresado por los docentes, particularmente, la necesidad de desarrollar competencias que les permitan, por un lado, profesionalizarse en su práctica docente y por otro, apoyar a los estudiantes a ser incluidos en el aula y elevar el sentido de pertenencia a la institución en sí. Los señalamientos de la planta docente han provenido de diferentes departamentos administrativos, no se ha hecho distinción de alguno en particular.

El procedimiento metodológico se dividió en dos fases:

Fase 1. Identificación de competencias docentes del profesional de la docencia en el ITM.
Conocer la percepción de las competencias inclusivas que aplican los docentes en el ITM.

Objetivo: Conocer las competencias que poseen los docentes para favorecer la inclusión en educación superior.

Materiales: Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas

Software Excel

Técnica de análisis: Estadística descriptiva.

Fase 2. Conocer la percepción de las necesidades, competencias y condiciones que favorezcan prácticas inclusivas en estudiantes con NEE, desde la perspectiva de docentes del ITM con experiencia de atención de algún caso en el aula.

Objetivo: Conocer las experiencias docentes en atención con NEE, que deriven en propuesta de competencias inclusivas a desarrollar.

Materiales: Cuestionario para entrevista semiestructurada.

Técnica de análisis: Análisis de contenido.

4.2. Sujetos de Investigación

Para esta investigación se solicitó la participación de los docentes activos en el ITM, en el semestre de febrero a abril de 2023 para la fase cuantitativa, y en los meses de junio y agosto de 2023 para la fase cualitativa. Para el mes de septiembre de 2023, se tuvieron registrados 219 docentes activos en el ITM.

La selección de los sujetos de investigación atendió a los objetivos de cada una de las fases de la investigación, apegándose a la accesibilidad de los docentes y al cumplimiento de los criterios establecidos para participar en la entrevista. Para diferenciar, entre las respuestas de la fase cualitativa y cuantitativa, en los siguientes apartados de la investigación, se optó por nombrar en lo sucesivo como: participantes, a los que contestaron la encuesta, y como: entrevistados, a quienes participaron en la entrevista

semiestructurada propia de la fase cualitativa. A cada participante y entrevistado se le asignó un número, de acuerdo al orden de recepción de sus respuestas en ambas fases.

4.2.1 Etapa Cualitativa

4.2.1.1 Entrevistados.

La selección de los entrevistados se realizó a través de una muestra no probabilística intencional, en la cual “se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente” (Bisquerra, 2004, p. 148).

4.2.1.2 Criterios de participación

La selección de los docentes entrevistados atendió a dos criterios:

- a) Departamento de adscripción
- b) Haber atendido en el aula durante su trayectoria docente en el Instituto

Tecnológico de Mexicali, a algún estudiante con NEE.

Lo anterior con la intención de que hubiera un representante por cada departamento académico del ITM.

Se logró la participación de ocho docentes, un profesor por departamento académico, en el caso de Ciencias Económico Administrativas se contó con dos docentes. Los departamentos académicos en el ITM son los siguientes: Ciencias Económico Administrativas (CEA), Ciencias Básicas, Ingeniería Metal Mecánica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Química-Bioquímica, Sistemas y Computación y Eléctrica-Electrónica.

4.2.1.3 Técnica e instrumento para la recolección de datos

Para esta investigación se eligió la entrevista ([Apéndice C](#)) como la técnica adecuada para la obtención de información en su fase cualitativa: “una entrevista es una

conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2003, p.109), razón por la cual esta técnica se vuelve idónea para conocer las experiencias de los docentes del ITM en cuanto inclusión educativa se trata, en un ambiente cómodo que se preste a generar confianza para la expresión.

La entrevista realizada fue semiestructurada, apoyada por una guía temática, que permitió tener apertura a nuevos tópicos, los cuales el docente pudo mencionar y que estuvieron relacionados con el objetivo de la investigación, mismos que no se consideraron desde el inicio de la investigación, pero que aportaron al objetivo de la misma.

Para el diseño de la guía temática, se desarrollaron cinco categorías: percepción de habilidades para la Educación Inclusiva, dificultades para la atención de las NEE, identificación de las competencias por desarrollar, condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE y características de la capacitación en inclusión. De dichas categorías surgieron once preguntas para la guía de entrevista como se muestra en el Apéndice C.

4.2.2 Etapa Cuantitativa

4.2.2.1 Participantes

La selección de los participantes fue un muestreo no probabilístico casual, que se caracteriza por:

utilizar como muestra a individuos a los que se tiene *facilidad de acceso*, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas. Por eso a veces se le denomina

muestreo por accesibilidad. Un caso particular es el de utilizar voluntarios que acceden a participar por propia iniciativa en un estudio (Bisquerra, 2004, p. 148).

Lo anterior por la facilidad para acceder al profesorado y de la participación voluntaria de las y los docentes encuestados.

4.2.2.2 Criterios de participación

La selección de participantes de esta fase se sustentó en un criterio:

- a) Ser docente activo en el ITM, en el periodo de febrero a abril 2023.

Por lo anterior, los docentes que estuvieran inactivos en el periodo de febrero a abril de 2023 no participaron en el estudio.

4.2.2.3 Técnica e instrumento para la recolección de datos

Para la realización de la encuesta, se tomó como base la Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa de Fernández, 2012, (Apéndice A), que se presenta en el capítulo II. La matriz se compone por las categorías denominadas competencias, que tienen subcategorías llamadas indicadores de ejecución. Se realizó una selección de competencias e indicadores a incluir en la encuesta (Apéndice B), así como se agregó la categoría de perfil docente, y en la sección de indicadores de ejecución, se añadieron los pertenecientes a la nueva categoría y se agregaron nuevos en las categorías previamente seleccionadas.

La matriz original consta de ocho categorías que son: competencias pedagógico-didácticas, competencias de liderazgo, competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, competencias investigativas, competencias interactivas, competencias éticas, competencias sociales, y competencias organizativas.

La adaptación del instrumento consistió en la eliminación de las categorías competencias investigativas que incorporan los indicadores de ejecución: manifiesta actitud

de esmero y dedicación para la investigación, manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación, pone en práctica el proceso de investigación-acción, aplica las modalidades de investigación, usa documentos bibliográficos adecuados y actualizados, maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje. Por otro lado, se elimina a su vez, las categorías de competencias interactivas que contemplan los indicadores de ejecución: empatía con el alumno, promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes, utiliza el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje. La eliminación de categorías, fue a razón de presentar similitud con las competencias éticas y competencias sociales, que, aunque tienen prácticas diferentes, se omitieron para evitar confusión y permitió la incorporación de la categoría de perfil docente y categoría de competencias de evaluación del aprendizaje, a fin de contextualizar el instrumento en el ámbito de Instituto Tecnológico y los desafíos de la práctica docente expresadas por los participantes.

Para la selección de los indicadores de ejecución que en lo sucesivo se convierten en los ítems del instrumento, se hizo una revisión considerando la claridad de las oraciones y la fácil interpretación para las y los encuestados. Aquellos que no cumplieron con los criterios considerados, se excluyeron de la categoría y se generó una nueva redacción que contempló los aspectos de los indicadores eliminados o aportó un aspecto no considerado en la matriz original.

La encuesta adaptada, consistió en ocho categorías con cuarenta y nueve ítems basados en los indicadores de ejecución. Para conocer la opinión de aquellos docentes que no participaron en la entrevista semiestructurada, se agrega el ítem cincuenta, que consiste en una pregunta abierta, quedando un total de cincuenta ítems en el instrumento de recolección de datos.

La Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa propuesta por Fernández (2012), no presenta una definición de las categorías de las que se compone, así como el término de indicadores de ejecución, para lo que se hizo una revisión de literatura, definiendo las ocho categorías incluidas de la siguiente manera:

Tabla 6

Definición de competencias del Cuestionario de Competencias Inclusivas

Categoría	Definición	Referencia
Perfil docente	Posee conocimientos, destrezas o habilidades, valores y actitudes, tanto en lo personal, ocupacional, especialista o prospectivo, para desarrollar su trabajo.	Izarra, López y Prince (s.f.) como se citó en Alfaro y Alvarado (2018)
Competencias pedagógico-didácticas	Toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje para resolver las situaciones que se presentan, seleccionando de una variedad de estrategias que promuevan y faciliten los aprendizajes en el estudiante, con dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.	(Aguiar y Rodríguez, 2018)
Competencias de evaluación del aprendizaje:	Evalúa a los estudiantes con diseño universal, y realiza los ajustes necesarios en las asignaturas e instrumentos de evaluación, y da retroalimentación de los aprendizajes obtenidos a los alumnos.	Elaboración propia
Competencias de liderazgo	Promueve en el grupo un gran interés por buscar su bienestar y así lograr que las personas cambien,	(Cueva-Pérez, Ortega-Cabrejos y Medina-Carbajal, 2022, p.76)

Categoría	Definición	Referencia
	reconociendo la importancia de los resultados de sus acciones en función a sus necesidades y capacidades.	
Competencias para gestionar al grupo y aprendizaje cooperativo:	Usa diferentes estrategias de comunicación que facilitan el diálogo en distintas situaciones destinadas a la reflexión y fomenta el trabajo grupal para responder a las necesidades educativas específicas de manera integral.	Fernández (2013) y García (2003) como se citó en Ayala y O'Higgins (2019)
Competencias éticas	Desarrolla valores en coherencia con sus principios y creencias, transmitiéndoles y facilitando las condiciones para el acceso al conocimiento de los valores al educando.	(Fernández, 2012)
Competencias sociales	Posee conocimientos actitudinales (saber ser y saber estar) ligados con el establecimiento de relaciones, la comunicación, la organización y la gestión.	(Dios, Calmaestra y Rodríguez-Hidalgo, 2018, p.285)
Competencias organizativas	Trabaja en equipo, construye de manera participada las reglas de convivencia, colabora con los sectores educativos, respeta las diferencias culturales y personales de los miembros de la comunidad educativa.	(Dios, Calmaestra y Rodríguez-Hidalgo, 2018, p.285)

Nota: Elaboración propia

Las opciones de respuesta a la encuesta son de escala tipo Likert, utilizando la siguiente escala: 1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo.

4.3. Negociación de Acceso

Para lograr tener las facilidades necesarias durante el proceso de investigación, se realizó una reunión con el Sub Director Académico del ITM exponiendo los objetivos, pertinencia y beneficios que genera la investigación en el instituto, a su vez se presentó oficio de solicitud de acceso dirigido al mismo y a la Dirección del ITM, la cual fue autorizada.

En el caso de los docentes elegidos para la entrevista, se les contactó de manera personal para agendar una reunión individual, en la que se le presentaron los objetivos de la investigación, y se les invitó a participar en la misma, así mismo se les explicó los motivos por los cuales fueron elegidos y la importancia que tiene su participación en caso de aceptar. La aceptación de los docentes entrevistados se sustentó por su consentimiento informado, el cual se le entregó a la investigadora por escrito y de manera verbal, con el propósito de dar transparencia al proceso y la confidencialidad de la información.

Al tener la aceptación de los docentes, se revisaron las opciones de fecha, hora y lugar para la entrevista, dando prioridad a su disponibilidad.

4.4. Trabajo de Campo

4.4.1. Lugar o escenario

El espacio para realizar las entrevistas obedeció a lo acordado entre la persona entrevistada y entrevistadora, de acuerdo a la disposición de cubículos en el ITM, ya que brindó las facilidades de encontrarse en el centro de trabajo del docente y cumplió con las condiciones físicas de amplitud, climáticas, mobiliario, iluminación y por otro lado de privacidad, contribuyendo a ser un espacio que generó más confianza para la persona entrevistada y sus expresiones durante la entrevista.

4.4.2. Procedimiento de recolección de datos

4.4.2.1 Fase cualitativa

Para la aplicación de entrevistas se acudió en la fecha, hora y lugar acordado, habiendo preparado el espacio con las condiciones adecuadas para realizar la entrevista, como mobiliario, clima, iluminación, agua, instalación del equipo a utilizar para grabar la entrevista, que en este caso se utilizó grabadora de audio. Se realizó una prueba al equipo para verificar que estuviera funcionando adecuadamente y que no hubiera presencia de elementos que interfirieran en las grabaciones, o existiera ruido que afectara para el logro de una grabación clara.

Se inició la entrevista señalando previamente al docente a entrevistar el cuidado que se tendría con la información obtenida.

Al término de la entrevista, se verificó que la grabación hubiese sido exitosa, y se evitó tener que recabar de nuevo la información.

4.4.2.2 Fase cuantitativa

Para esta etapa se realizó una encuesta apoyada por la herramienta Formularios de Google, la cual fue enviada a docentes activos de los diversos departamentos de la institución, según la base de datos de los correos institucionales, provista por el Departamento de Desarrollo Académico, durante el periodo de febrero a abril 2023.

4.5 Análisis de Datos

La información recabada de las entrevistas a los docentes se transcribió cuidadosamente en formato Word para su posterior análisis de contenido, el cual de acuerdo a Piñuel es un:

conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (2002, p.2).

4.5.1 Análisis de contenido

Dicho análisis es útil para esta investigación ya que por la metodología que utiliza, permite hacer una interpretación de los elementos y lograr un mayor entendimiento de lo que el entrevistado expresa.

En la metodología que comparte Piñuel (2002) las etapas para el análisis fueron las siguientes:

- a) Se seleccionó comunicación a ser estudiada, la cual consistió en las ocho entrevistas semiestructuradas de las y los docentes transcritas en Word.
- b) Se seleccionaron las categorías a utilizar, las cuales se definieron para dar claridad de cada una de ellas.
- c) Se seleccionaron las unidades de análisis, son aquellas palabras o frases que se relacionaron con el tema de investigación identificadas claramente en la entrevista.
- d) Se seleccionó el sistema de recuento o de medida, que para esta investigación fue relacional.

Para el análisis de contenido, se establecieron cinco categorías previas, de las cuales se derivaron los ítems de la entrevista semiestructurada. Para la codificación de las unidades de análisis, se requirieron tres ciclos, que permitieron identificar de manera inductiva y abierta las subcategorías de acuerdo a las respuestas obtenidas, basándose en la frecuencia de mención, su correspondencia con las categorías previas y su relación con la información obtenida por los entrevistados. Para la realización de la codificación, la investigadora fungió como única analista, sin apoyo de software especializado para el análisis de contenido.

4.6 Consideraciones Éticas de la Investigación

En México, el sector salud, por medio de la Comisión Nacional de Bioética (CONBIOÉTICA), regula los comités de ética en investigación, con sustento en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, que en su artículo 17 “considera como riesgo de la investigación a la probabilidad de que el sujeto de investigación sufra algún daño como consecuencia inmediata o tardía del estudio”, presentado una clasificación que las categoriza como: investigación sin riesgo, investigación con riesgo mínimo e investigación con riesgo mayor del mínimo.

El art. 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación en Salud, establece en la categoría de investigación sin riesgo, aquellos estudios que:

emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquéllos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada en las variables fisiológicas, psicológicas y sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: cuestionarios, entrevistas, revisión de

expedientes clínicos y otros, en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta.

En atención al artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en materia de Investigación en Salud, para esta investigación, previo a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se completó el formulario de comprobación ética del proyecto de investigación, el cual fue enviado al Comité de Ética en Investigación de Cetys Universidad, a razón de fungir como doctoranda en dicha institución. Después de la revisión del formulario mencionado, por dicho el comité, se obtuvo el dictamen aprobatorio, representando que es una investigación sin riesgo (Apéndice D).

Para respetar la autonomía de cada docente antes de ser entrevistado, se le presentó la información referente a la investigación: propósito, procedimientos, posibles riesgos, beneficios, procedimientos alternativos que podrían ser utilizados, duración de los procedimientos del estudio, compensación, lesiones físicas, a quién acudir en caso de emergencia, libertad para preguntar dudas y retirarse del estudio, confidencialidad y declaración de la investigadora. Se solicitó su consentimiento informado, mismo que fue otorgado de manera verbal y a través de un documento impreso con su nombre y firma (Apéndice E), garantizando la confidencialidad de sus datos, a los cuales solo tiene acceso la investigadora y para respetar el anonimato, se les asignó el nombre de: entrevistado y número, cuidando presentar en la investigación, los datos que sean estrictamente necesarios.

Capítulo V. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de cada una de las fases metodológicas del proyecto. De la Fase 1, de carácter cuantitativa se describen los hallazgos referentes a la percepción del personal docente respecto a las competencias inclusivas en su práctica. Posteriormente, en la fase 2, de naturaleza cualitativa, se analizan y se presentan las matrices de análisis de categorías derivadas del análisis de contenido, a partir de la codificación de las unidades de análisis de las y los entrevistados, asimismo, se recuperan códigos *in vivo* para retomar las voces y sus punto de vista acerca de los desafíos, necesidades de capacitación y competencias por desarrollar en la práctica docente inclusiva para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

5.1 Fase 1. Resultados Cuantitativos.

En esta fase, se aplicó el Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas, en el cual se incluyeron 3 preguntas de información general, para asegurar la participación de docentes pertenecientes a los diferentes departamentos académicos, así como conocer si contaban con formación previa en cuanto a inclusión educativa y el tipo de la misma. La cantidad total de participantes fue de 102 académicos, que según sus respuestas se desprendieron los siguientes datos.

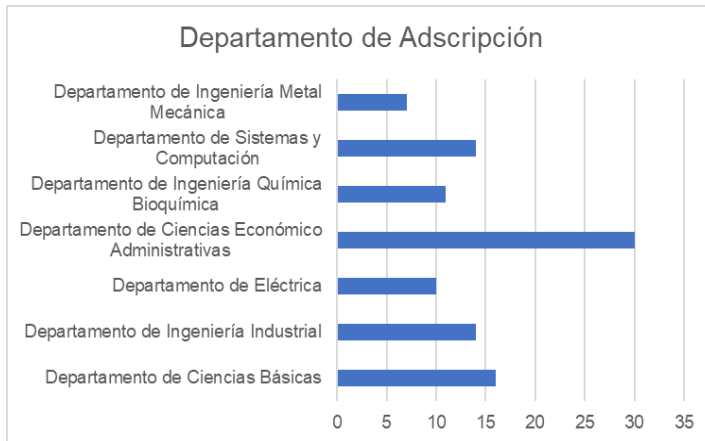
La primer pregunta de carácter general, consistió en seleccionar el departamento de adscripción de los encuestados, de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Departamento de Ciencias Económico Administrativas 30 participantes, Departamento de Ciencias Básicas 16 docentes, Departamento de Sistemas y Computación 14 respuestas, Departamento de Ingeniería Industrial 14 participantes, Departamento de Química Bioquímica 11 respondientes, Departamento de Eléctrica 10 docentes, y por último del

Departamento de Metal Mecánica 7 participantes, teniendo representatividad de todos los departamento del ITM, como se observa en la figura 1.

Figura 1

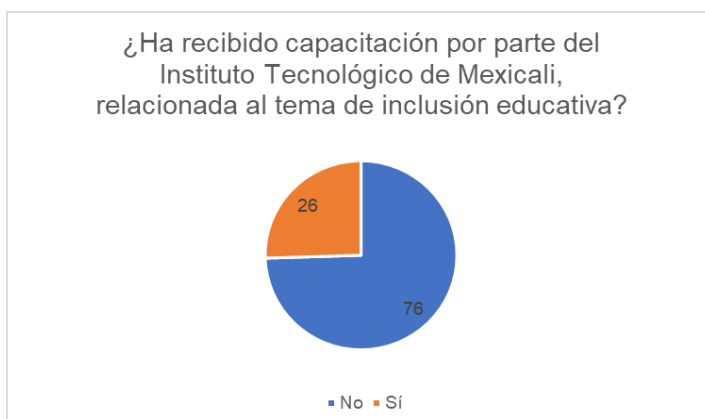
Participantes por departamento de adscripción



Para la pregunta: ¿ha recibido capacitación por parte del Instituto Tecnológico de Mexicali, relacionada al tema de inclusión educativa? 76 de los 102 docentes respondientes, contestaron que no han recibido capacitación por parte del ITM relacionada al tema de inclusión educativa, y por otro lado 26 de los encuestados contestaron que sí han recibido capacitación relacionada al tema de inclusión educativa, como se muestra en la figura 2.

Figura 2

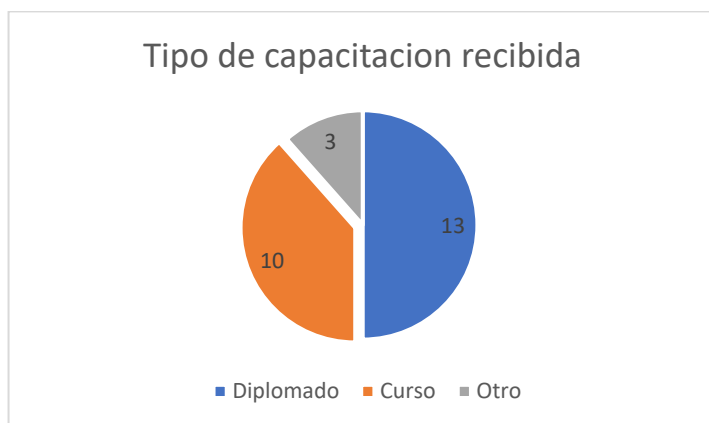
Cantidad de participantes que han recibido capacitación por parte del ITM



Para los docentes que contestaron que sí han recibido capacitación por parte del ITM, relacionada al tema de inclusión educativa, se les hizo la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de capacitación ha recibido? Las respuestas obtenidas son las siguientes: 13 han participado en algún diplomado, 10 han recibido algún curso y 3 seleccionaron la respuesta: otro, como se aprecia en la figura 3.

Figura 3

Tipo de capacitación recibida por los participantes



Al término de las preguntas de carácter general, donde se aprecia que sí hubo participación de todos los departamentos académicos y se pudo conocer si han recibido capacitación o formación en términos de inclusión educativa en el ITM, se procedió a contestar los ítems correspondientes a cada categoría del Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas, que fue de utilidad para el cumplimiento de los objetivos establecidos en esta investigación.

5.1.1 Objetivo 1. Identificar las competencias docentes que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Los resultados obtenidos del Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas, responden al cumplimiento del Objetivo 1. Las respuestas de los ítems se presentan *agrupados por competencias*, se describe la tendencia del comportamiento de los ítems pertenecientes a cada categoría, para conocer las puntuaciones más altas de acuerdo con la escala tipo Likert. Posteriormente, en el apartado de Apéndices, se *encuentran las gráficas por ítem* (Apéndice F), que permiten observar la tendencia en cuanto al grado de desacuerdo y acuerdo en cada proposición, atendiendo a los indicadores de ejecución de la Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa (Fernández, 2012) y las categorías agregadas en el diseño del instrumento, que corresponden al perfil docente y competencias de evaluación del aprendizaje.

5.1.1.1 Resultados por categoría del instrumento Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas. A continuación, se presentan los resultados promedio de los ítems por categorías, en relación a su grado de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, como se mostrará en cada descripción, y se mencionan los ítems que corresponden a dicha categoría para dar más claridad a la interpretación.

Para la categoría de Perfil Docente, se incluyeron los siguientes ítems numerados del 1-9:

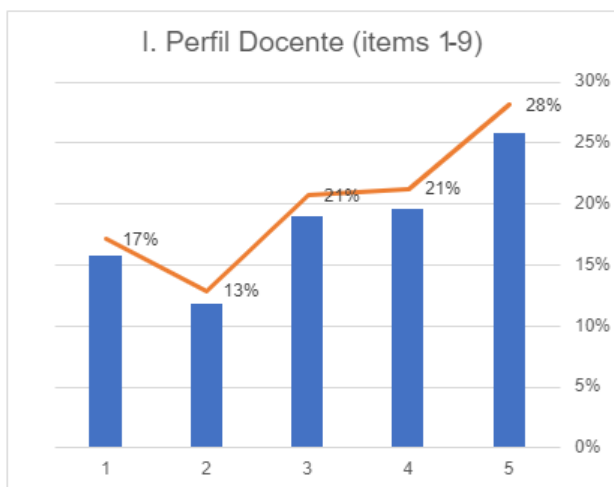
1. Cuento con la formación necesaria para llevar a cabo prácticas inclusivas en mi actuar docente.
2. Puedo identificar a los estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial.

3. Considero que poseo las habilidades para generar los cambios pertinentes en mi práctica pedagógica para la atención de las necesidades educativas especiales.
4. Conozco un protocolo del Instituto Tecnológico de Mexicali dónde se especifica cómo se atienden las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes.
5. Conozco la situación (de aprendizaje, física, socioeconómica, orientación e identidad de género, cultural, etc.) de todas y todos los estudiantes de mi clase.
6. Tengo la disposición para desarrollar las habilidades necesarias que me permitan llevar a cabo practicas inclusivas dentro y fuera del aula.
7. Me comprometo para que todo el estudiantado aún en condición de desventaja (de aprendizaje o física, socioeconómica, orientación e identidad de género, cultural, etc.) se sienta acogido por todo el grupo (bienestar).
8. Reconozco que en ocasiones hay estudiantes que están en ventaja tanto como en desventaja académica.
9. Considero que los estudiantes con alguna necesidad educativa especial deben cursar sus estudios superiores en una institución que atienda sus necesidades específicas.

El 17% de académicas y académicos que contestaron la categoría de Perfil docente, señalaron estar 1. Muy en desacuerdo, un 13% en 2. Desacuerdo, el 21% contestó 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, el 21% seleccionó 4. De acuerdo y por último un 28% contestó 5. Muy de acuerdo, lo que marca una tendencia a estar muy de acuerdo en la práctica de los indicadores del perfil docente, se pueden observar las respuestas en la figura 4.

Figura 4

I. Perfil Docente (ítems 1-9)



Para la categoría Competencias Pedagógico-Didácticas, se abarcan los ítems del número 1 al 18, que son los siguientes:

10. Considero que los estudiantes pueden adaptarse a mi estilo de enseñanza
11. Desarrollo estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en el aula
12. Adapto la forma de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes
13. Adecuo los materiales de la asignatura para atender a los diferentes estilos de aprendizaje
14. Uso y adapto la tecnología para favorecer el aprendizaje de acuerdo con las necesidades especiales de los estudiantes
15. Evalúo de manera continua las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje para reorientarlas y cambiarlas
16. Elaboro y adapto las estrategias para abordar los contenidos de aprendizaje acordes con los diferentes conocimientos previos de las y los estudiantes.

17. Explico de manera clara para los y las estudiantes, los objetivos a lograr en cada una de las actividades de la clase.

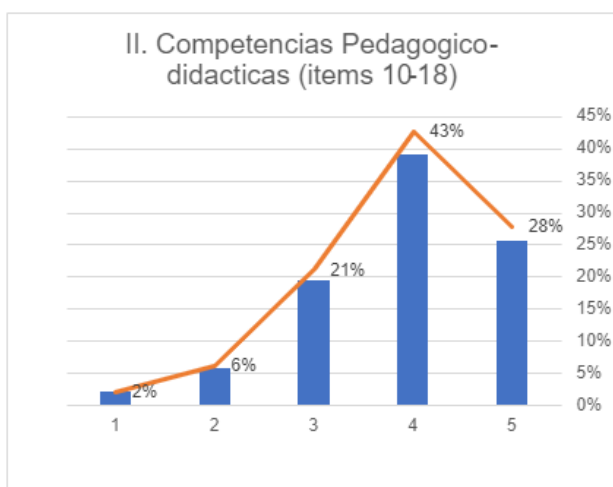
18. Consulto periódicamente con las y los estudiantes la pertinencia de las actividades de aprendizaje en clase de acuerdo con sus intereses y necesidades de aprendizaje.

Las respuestas a las proposiciones de los ítems 10 al 18, de la categoría II.

Competencias Pedagógico-didácticas, manifiestan que un 28% está 5. Muy de acuerdo, 43% 4. De acuerdo, 21% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 6% 2. En desacuerdo y un 2% 1. Muy en desacuerdo. Se pueden apreciar los resultados en la figura 5.

Figura 5

Gráfica de resultados en la categoría II. Competencias Pedagógico-Didácticas (ítems 10-18)



Las Competencias de evaluación del aprendizaje, comprenden los ítems 19 al 23 y se presentan a continuación:

19. Evalúo a los estudiantes de la misma manera y con los mismos instrumentos sin adaptaciones que les permitan estar en igualdad de condiciones

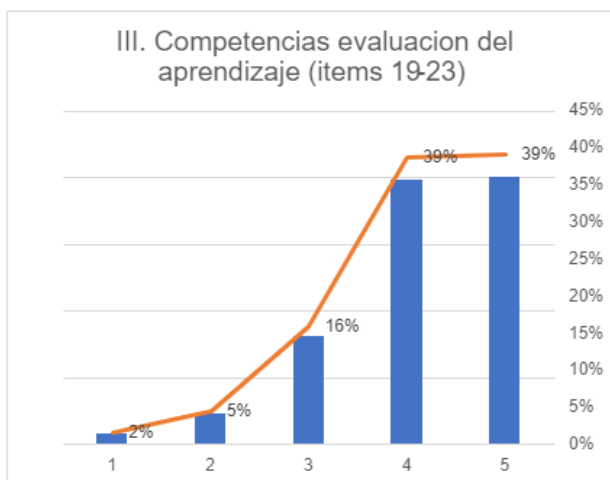
20. Considero necesario devolver a las y los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación

21. Considero necesario utilizar los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones de la asignatura y así ajustarlas a las necesidades detectadas.
22. Utilizo las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes con necesidades diversas.
23. Realizo ajustes razonables en la formas e instrumentos de evaluación.

En respuesta a los ítems 19 al 23 de la categoría III. Competencias de evaluación del aprendizaje, 39% se mostraron 5. Muy de acuerdo, 39% 4. De acuerdo, 16% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 5% 2. En desacuerdo y un 2% 1. Muy en desacuerdo.

Figura 6

Gráfica de resultados de la categoría III. Competencias de evaluación del aprendizaje (ítems 19-23)



Para la categoría correspondiente a las Competencias de Liderazgo, corresponden los ítems 24 al 29 que se muestran:

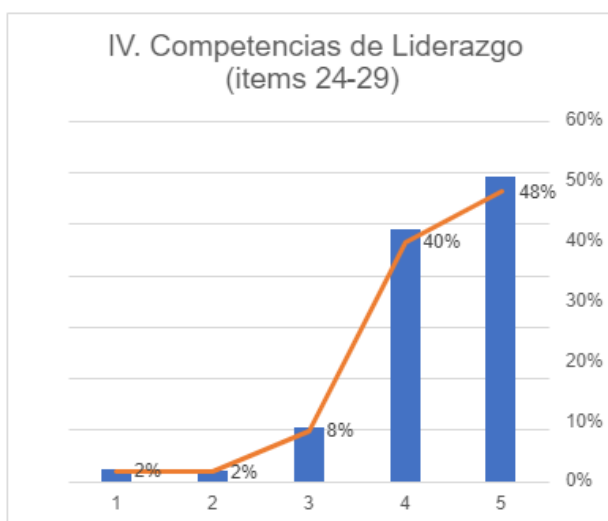
24. Creo un clima de confianza y comunicación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante.

25. Manejo adecuadamente los conflictos que se presentan entre los estudiantes derivado de las diferencias individuales promoviendo la empatía y tolerancia en un entorno inclusivo.
26. Considero que poseo habilidades interpersonales que favorecen la relación docente-estudiante en la generación de un ambiente incluyente.
27. Fomento la toma de decisiones en un marco de comunicación e inclusión.
28. Promuevo la negociación entre estudiantes en un ambiente respetuoso, tolerante e inclusivo.
29. Consulto con las y los estudiantes sobre el apoyo que necesitan.

En la categoría IV. Competencias de liderazgo, compuesta por los ítems 24 al 29, las y los participantes seleccionaron las opciones de respuesta: 5. Muy de acuerdo en un 48%, 4. De acuerdo por un 40%, 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo en un 8%, 2% 2. En desacuerdo un 2% y 1. muy en desacuerdo por otro 2%. Se presenta la gráfica de respuestas en la figura 7.

Figura 7

Gráfica de resultados de la categoría IV. Competencias de Liderazgo (ítems 24-29)



En cuanto a las Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, se incluyeron los ítems 30 al 34:

30. Evalúo constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.

31. Uso diversas estrategias de comunicación que permitan la comprensión de todos los estudiantes.

32. Propicio el diálogo entre estudiantes.

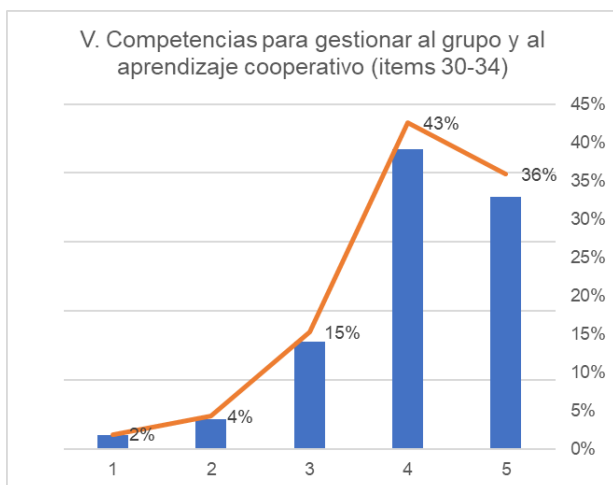
33. Discuto sobre el logro de objetivos.

34. Evalúo las relaciones de trabajo entre estudiantes y su comportamiento hacia la inclusión.

En la categoría V. Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, ítems 30 al 34, los resultados obtenidos son un 36% 5. Muy de acuerdo, 43% 4. De acuerdo, 15% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 4% 2. En desacuerdo y 2% 1. Muy en desacuerdo, como se muestran en la figura 8.

Figura 8

Gráfica de resultados de la categoría V. Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (ítems 30-34)



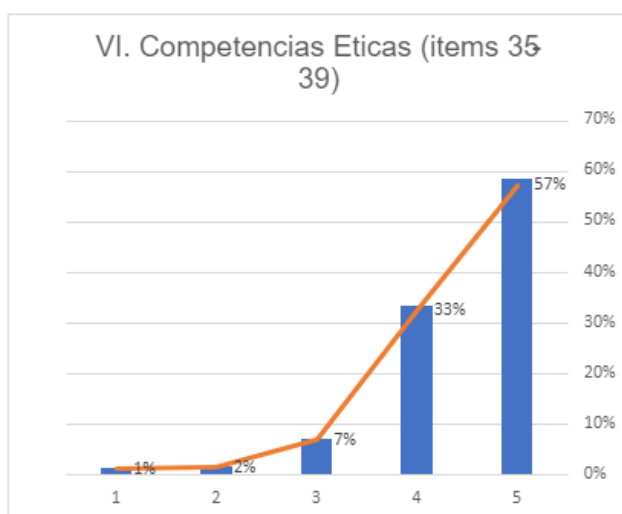
En la categoría Competencias Éticas, se incluyen los siguientes ítems con numeración del 35 al 39:

35. Muestro paciencia y tolerancia en el proceso de aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales.
36. Me preocupo por el aprendizaje de los estudiantes, doy seguimiento y apoyo a sus necesidades.
37. Tengo una actitud positiva frente a estudiantes con necesidades educativas especiales.
38. Muestro coherencia entre mis principios y valores llevando a la práctica acciones incluyentes.
39. Soy responsable con mis actividades como docente.

Las y los académicos respondieron estar 57% 5. Muy de acuerdo, 33% 4. De acuerdo, 7% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 2% 2. En desacuerdo y 1% 1. Muy en desacuerdo, en la categoría VI. Competencias éticas, Ítems 35 al 39. Resultados se presentan en figura 9.

Figura 9

Gráfica de resultados de la categoría VI. Competencias Éticas (ítems 35-39)



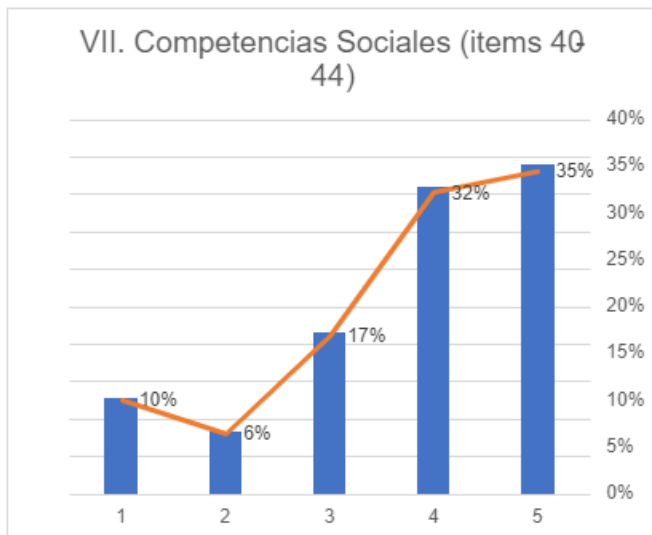
La categoría de Competencias Sociales contiene los siguientes ítems del 40 al 44:

40. Establezco una relación de confianza con los estudiantes.
41. Distingo situaciones que requieren colaboración entre estudiantes y diversos actores involucrados en la educación.
42. Colaboro con otros agentes educativos para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en las diversas áreas de la institución.
43. Gestiono el trabajo colaborativo entre los actores educativos.
44. Establezco una relación de colaboración con la familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

De los resultados de las encuestas, las y los docentes manifestaron un 35% estar 5. Muy de acuerdo, 32% 4. De acuerdo, 17% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 6% 2. En desacuerdo y 10% 1. Muy en desacuerdo, en la categoría VII. Competencias Sociales. Pueden observarse los resultados en la figura 10.

Figura 10

Gráfica de resultados de la categoría VII. Competencias Sociales (ítem 40-44)



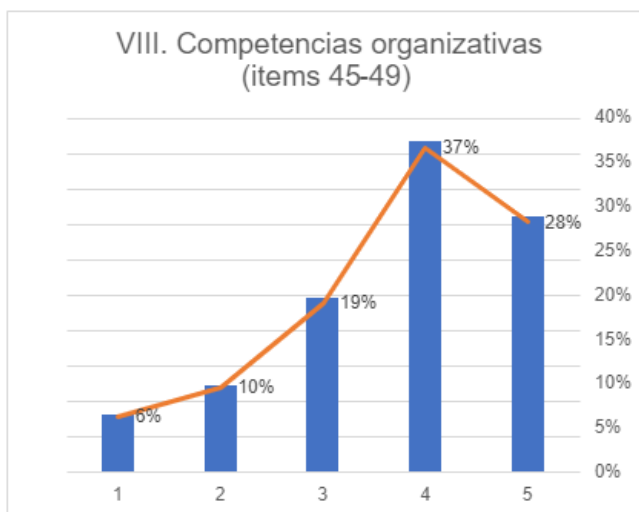
La última categoría que corresponde a Competencias Organizativas, culmina con los ítems 45 al 49 que se presenta a continuación:

1. Creo espacios de trabajo accesibles para los estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Creo espacios de libertad y responsabilidad personal para promover la autogestión
3. Facilito los modos de trabajo.
4. Utilizo el tiempo de manera flexible para adecuarlo al ritmo de aprendizaje del estudiante procurando no alejarle del plan original.
5. Establezco grupos de trabajo flexibles.

En la categoría VIII. Competencias Organizativas, ítems 45 al 49, se obtuvo un 28% de respuestas 5. Muy de acuerdo, 37% 4. De acuerdo, 19% 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 10% 2. En desacuerdo y 6% 1. Muy en desacuerdo, como se observa en la figura 11.

Figura 11

Gráfica de resultados de la categoría VIII. Competencias Organizativas (ítems 45-49)



Si bien, la estructura del instrumento se compone de 49 reactivos escala de tipo Likert, la pregunta 50, obedece al tipo abierto, por lo cual, se procedió a realizar un análisis de contenido de las respuestas obtenidas de los 102 respondientes. De acuerdo con el análisis de contenido realizado a la pregunta 50, de la encuesta aplicada, respecto a sugerencias para favorecer las prácticas docentes inclusivas en el Instituto Tecnológico de Mexicali; se lograron detectar **nueve** categorías: *Capacitación (C)*; *Información (I)*; *Seguimiento (SG)*; *Detección (D)*; *Sensibilización (SB)*; *Evaluación y Atención Psicológica (AP)*, *Empatía (e)*, *Adaptación Curricular e Infraestructura (IN)*, mismas que agrupan seis subcategorías.

Tabla 7

Frecuencias de comentarios o sugerencias para favorecer prácticas docentes inclusivas en Instituto Tecnológico de Mexicali (ítem 50).

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Unidad de análisis	Número identificador del Participante
Capacitación (C)	Capacitación Específica (CE)	22	“Si la administración sabe cuáles son los alumnos con esos padecimientos, quizá deban notificarlo para saber que se tienen en el grupo. Después vendría la capacitación ”	3
			“Se nos debe capacitar e informar sobre los alumnos con necesidades especiales en nuestras clases para de esta manera dar una atención adecuada y oportuna a sus necesidades de aprendizaje”	5
			“Buscar el que el Claustro académico sea empático y capacitarlos ante situaciones adversas que se les puedan presentar”	11
			“Se deberían implementar cursos y talleres sobre la inclusión a todo el personal de la institución educativa”	28
			“Se requiere de capacitación en cuanto cómo cambiar el material para las personas con problemas de visión, conocer las	32

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Unidad de análisis	Número identificador del Participante
			herramientas que ellos pueden utilizar y cómo adaptarla”	
			“Que se nos capacite en intersemestral , que sea interactiva ”	37
			“Que se nos capacite a los docentes para poder detectar si un alumno requiere de tratamiento especial”	42
			“ Capacitación en el tema”	43
			“ Curso de estrategias de apoyo para estudiantes con este tipo de necesidades”	44
			“Poner en marcha programa de capacitación para docentes”	46
			“ Capacitación constante”	47
			“Debe existir capacitación para poner en práctica estrategias inclusivas, y poder transmitir enseñanza- aprendizaje a nuestros estudiantes”	48
			“Cursos de capacitación ”	50
			“De acuerdo a su condición dar capacitación a los maestros que los atenderán porque llegan a la clase y no estamos preparados”	51
			“Concientización y preparación de todos los docentes”	59
			“ Capacitación para el docente”	73
			“Implementar un programa de capacitación incluyente para el personal docente de ITM”	76
			“ Capacitación respecto a inclusión”	77
			“ Capacitación ”	90
			“Cursos de capacitación de las formas de relacionarnos socialmente y atender efectivamente a nuestros estudiantes”	94
			Cursos sobre este tema	100
			Capacitar al personal docente	102
	Actualización Docente (CAD)	2	Además de diplomados sería buena idea establecer cursos de actualización docente en inclusión educativa	1
			Se requiere actualizar o educar con frecuencia constante al docente y personal administrativo sobre temas de apoyo y/o conocimiento	72

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Unidad de análisis	Número identificador del Participante
Información (I) Estrategia institucional	Personal administrativo	2	para adecuar un mejor manejo del conocimiento. Se requiere cursos, talleres, personal capacitado en temas de inclusión.	72
			Se requiere actualizar o educar con frecuencia constante al docente y personal administrativo sobre temas de apoyo y/o conocimiento para adecuar un mejor manejo del conocimiento. Se requiere cursos, talleres, personal capacitado en temas de inclusión.	
	A estudiantes	1	“Se deberían implementar cursos y talleres sobre la inclusión a todo el personal de la institución educativa”	28
			“Realizar pláticas con los alumnos sobre la situación de sus compañeros y también capacitarlos para la convivencia con ellos y la inclusión de los mismos”	16
			Se nos debe capacitar e informar sobre los alumnos con necesidades especiales en nuestras clases para de esta manera dar una atención adecuada y oportuna a sus necesidades de aprendizaje	5
	A docentes Comunicación / Información Docentes	8	Requerimos que antes de iniciar el semestre nos informen las autoridades al respecto para que podamos implementar prácticas educativas inclusivas más pertinentes.	9
			"Compartir la información de las condiciones que presenten algunos de los estudiantes es algo importante"	12
			Dar más información	15
Realizar una evaluación psicológica del alumno e Informar al docente de sus fortalezas y debilidades para poder planear las estrategias de aprendizaje			16	
			Es muy importante que el proceso de identificación de los alumnos con necesidades especiales nos llegue oportunamente desde el primer día de clases.	33
			Que el docente conozca de antemano si en su grupo hay algún	60

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Unidad de análisis	Número identificador del Participante
			estudiante que requiera alguna atención especial.	
			Si la administración sabe cuáles son los alumnos con esos padecimientos, quizá deban notificarlo para saber que se tienen en el grupo	3
Seguimiento (SG)	Apoyo psicopedagógico	4	Tener más seguimiento en casos donde el alumnado necesite apoyo académico	6
			Dar seguimiento mediante las tutorías de seguimiento.	13
			Seguimiento a los estudiantes con capacidades diferentes ya que mi preocupación es apoyarlos para que permanezcan en la institución	71
			Seguimiento a docentes y estudiantes con NEE	90
Detección (D)		4	Definir y dar a conocer protocolos de detección de necesidades especiales	35
			Detectar a los alumnos en cuanto entren al tec	51
			“Que se nos capacite a los docentes para poder detectar si un alumno requiere de tratamiento especial”	42
			Considero una detección temprana desde el ingreso, que se incorpore dentro de la tutoría de inducción	13
Sensibilización (SB)		2	Sensibilizar de primera cuenta a los docentes de primer semestre	13
			Cursos de sensibilización	94
Empatía (E)		1	“Buscar el que el Claustro académico sea empático y capacitarlos ante situaciones adversas que se les puedan presentar”	11
Adaptación curricular (AC)		3	“Se requiere de capacitación en cuanto cómo cambiar el material para las personas con problemas de visión, conocer las herramientas que ellos pueden utilizar y cómo adaptarla ”	32
			"ayudaría si desde el principio conocemos esas condiciones para adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje y no hasta que lo detectamos para la 2da o 3ra unidad"	12
			Realizar una evaluación psicológica del alumno e Informar	16

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	Unidad de análisis	Número identificador del Participante
Evaluación y atención psicológica (EP) Infraestructura (IN)		2	al docente de sus fortalezas y debilidades para poder planear las estrategias de aprendizaje	16
			Realizar una evaluación psicológica del alumno	43
		7	Atención real psicológica a los estudiantes en esta situación	19
			El Tecnológico debe tener infraestructura para que pueda recibir alumnos con capacidades diferente	24
			Adaptando las instalaciones para los estudiantes con discapacidad	36
			Se debería tener equipo tecnológico especializado para el aprendizaje e infraestructura	38
			Analizar la infraestructura , es decir rampas que verdaderamente sirvan para estudiantes en sillas de ruedas, que los estacionamientos para personas con alguna discapacidad física no sean utilizados por otras, los sanitarios que estén en buen estado y presentables, no sin luz, en fin hay mucho por realizar para realmente ser una institución incluyente.	44
Aulas adecuadas	60			
Proponer alguna forma de acceso de personas que requieran apoyo para subir a un segundo piso	94			
			Acondicionamiento de instalaciones	

Fuente: Datos obtenidos de las respuestas obtenidas del ítem 50: Comentarios o

sugerencias para favorecer las practicas docentes inclusivas en el Instituto Tecnológico de Mexicali. Se presentan las categorías resultantes del análisis de datos, con frecuencias y unidades de análisis.

5.2. Fase 2. Resultados Cualitativos.

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido derivado de la entrevista semiestructurada a docentes, los cuales contribuyen al logro del objetivo general de esta investigación: *Elaborar una propuesta de competencias que se requieren en el*

profesional de la docencia para fortalecer el proceso de inclusión educativa para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en el Instituto Tecnológico de Mexicali, desde el análisis de necesidades de formación de las y los académicos.

Las y los entrevistados pertenecen a los diferentes departamentos académicos, siendo un total de 8 docentes, que cumplen con el criterio de haber atendido en el aula durante su trayectoria docente en el Instituto Tecnológico de Mexicali, a algún estudiante con NEE.

Tabla 8

Participantes fase cualitativa por departamento académico

	Departamentos Académicos						
	Ciencias Económico Administrativas	Ciencias Básicas	Ingeniería Industrial	Ingeniería Química Bioquímica	Ingeniería Metal Mecánica	Sistemas y Computación	Ingeniería Eléctrica Electrónica
Participantes	2	1	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados se estructura en **diez** tablas de acuerdo con los ítems que componen las **cinco categorías** de la entrevista. Los discursos de las y los entrevistados, fueron considerados como unidades de análisis del texto, para posteriormente, ubicar las coincidencias textuales con las descripciones de los indicadores de ejecución, pertenecientes a la Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa de Fernández (2012); cabe resaltar que aquellos discursos que no se concatenaron con los ítems, fueron rescatados como competencias *in vivo* de los entrevistados, mismos que se destacaron en una fila independiente.

5.2.1 Objetivo 1. Identificar las competencias docentes que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En la primera categoría, Percepción de habilidades para la educación inclusiva, el 100% de los entrevistados dieron respuesta a la pregunta: ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? De manera negativa y refirieron otras competencias que llevan a cabo al responder a la pregunta 2: ¿por qué?, donde se observó coincidencia con indicadores de ejecución que pertenecen a las siguientes competencias: Competencias Investigativas (7), Pedagógico-didácticas (6), Sociales (1). En el caso de las Competencias In vivo se mencionó: Detección de estudiantes con NEE (2). Las competencias de liderazgo, Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Interactivas, Éticas y Organizativas no se mencionaron en esta pregunta, ver Tabla 9.1 y 9.2.

Tabla 9.1

Categoría Percepción de habilidades para la educación inclusiva, preguntas 1. ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? y 2. ¿Por qué?, Entrevistado 1,2,3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Nos faltaría la estrategia didáctica que podemos implementar para ellos, porque en mi caso particular hemos tenido que adaptar nuestros, nuestros exámenes o nuestra forma de dar la clase para los muchachos.	E2. “No, realmente no... Porque nunca me han dado capacitación para atender o identificar alumnos con situaciones especiales”	E3. “No... Me hace falta tomar cursos de con especialistas para identificar diferentes este problemáticas o casos especiales de conductas de enfermedades, no las, no lo sé identificar”	E4. “No, no... Pues no he tenido la capacitación hasta el momento sobre esas áreas, creo que no han considerado el área industrial como algo de que necesario para eso”
Competencias Investigativas		Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Acomoda la enseñanza y adecua los materiales	Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales		
Competencias Sociales <i>Competencias In vivo</i>		Detección de estudiantes con NEE	Detección de estudiantes con NEE	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9.2

Categoría Percepción de habilidades para la educación inclusiva, preguntas 1. ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? y 2. ¿Por qué?, Entrevistado 5,6,7, 8 y frecuencias.

Unidad de análisis	E5. “No, no considero que tenga las competencias... Porque hay mucha variedad de alumnos con diferentes problemas”	E6. “Tengo competencias, pero considero que esa se deben de ir actualizando y reforzando día tras día, ya que las características de los estudiantes a través del tiempo son muy diferentes”	E7. “No he llevado algún curso específico de capacitación”	E8. “No. Porque depende mucho de la discapacidad”	Frecuencia de mención
Competencias Investigativas	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje	7
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales	Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales		Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Acomoda la enseñanza y adecua los materiales. Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje	6

Competencias Sociales	Indicador de ejecución: Se preocupa por el aprendizaje de los alumnos	1
<i>Competencias In vivo</i>		2

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que las respuestas a la pregunta 2, van orientadas a identificar qué competencias consideran que deben desarrollarse para ser incluyentes en el aula.

5.2.2. Objetivo 2. Conocer las experiencias docentes en atención con NEE, que deriven en propuesta de competencias inclusivas a desarrollar

Ahora bien, en cuanto a la categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta 3: ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? Las competencias mencionadas en las unidades análisis son Competencias Pedagógico-didácticas (4), Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (2), Competencias Éticas (2), Competencias Sociales (1), Competencias Investigativas (1), Competencias Interactivas (1). Con respecto a las Competencias In vivo se presentan: Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE (3), Desarrollo de instrucciones de trabajo (3), Detección de estudiantes con NEE (2), Comunicación asertiva (2) y Desarrollo de habilidades tecnológicas de videograbación (1), por otro lado, las Competencias de liderazgo y organizativas no se mencionaron en esta pregunta. Se pueden observar las respuestas en las tablas 10.1 y 10.2.

Tabla 10.1

Categoría 2. Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 3. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? Entrevistados 1,2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Tengo que hacer la redacción de todas las imágenes y como también, no tenemos, por ejemplo, habilidades de cómo grabar y como hacer videos y grabar las imágenes y todo.	E2. Es difícil identificarlos porque aquí tenemos grupos muy grandes	E3. “No tener identificado por algún departamento, verdad, en este caso a lo mejor desarrollo académico, si tiene identificado que algún alumno tiene alguna, algún trastorno, a mí me serviría que como maestro me notificara”	E4. En el trabajo en equipo... entran en conflicto con los demás compañeros... las instrucciones tienen que ser muy específicas
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Usa y adapta la tecnología			Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Acomoda la enseñanza y adecua los materiales Organiza recursos en función de resultados
Competencias Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo				Indicador de ejecución: Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo
Competencias Éticas	Indicador de ejecución: Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales			Indicador de ejecución: Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno
Competencias Sociales			Indicador de ejecución: Colaborar con otros agentes educativos	
Competencias Investigativas	Indicador de ejecución:			

Competencias Interactivas	Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje			Indicador de ejecución: Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes.
Competencias In vivo	Desarrollo de habilidades tecnológicas de videgrabación	Detección de estudiantes con NEE	Detección de estudiantes con NEE	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10.2

Categoría 2. Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 3. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? Entrevistados 5,6,7,8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Tener las herramientas que requiero para poderlos atender. En los casos que me ha tocado, he estado utilizando la computadora. Y algunos apoyos con los mismos estudiantes, pero de que tenga así la herramienta para eso, no lo tengo.	E6. Saber comunicarme con ellos, la comunicación y la forma de no, no solamente verbal, de instrucción, sino de cómo comunicar el conocimiento dada las características específicas del alumno.	E7. En la comunicación de que quizá mis instrucciones o indicaciones no se comprenden.	E8. “No podía hacer que él entendiera algún concepto sencillo y le tenía que decir diferentes escenarios para que los pudiera aplicar en ese concepto... Pero él sí era todo literal, se necesitaba decir exactamente lo que iba a ocurrir si no estaba en la descripción, él ya no sabía qué hacer”	Frecuencia de mención
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Usa y adapta la tecnología		Indicador de ejecución: Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias		4

Competencias Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo		Indicador de ejecución: Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz			2
Competencias Éticas					2
Competencias Sociales	Indicador de ejecución: Distingue las situaciones que requieren colaboración				2
Competencias Investigativas					1
Competencias Interactivas					1
<i>Competencias In vivo</i>		Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	6
		Comunicación asertiva		Desarrollo de instrucciones de trabajo	
		Desarrollo de instrucciones de trabajo	Comunicación asertiva		
			Desarrollo de instrucciones de trabajo		

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas en la categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad? Las respuestas fueron las siguientes: Competencias Sociales (5), Competencias Pedagógico-didácticas (3), Competencias Investigativas (2), Competencias Éticas (2), Competencias Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo (1), Competencias In vivo: Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE (1), Detección de

estudiantes con NEE (1), Comunicación asertiva (1) y Desarrollo de instrucciones de trabajo (1). Se pueden consultar las respuestas en las tablas 11.1 y 11.2.

Tabla 11.1

Categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad? Entrevistados 1,2,3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Fui al departamento correspondiente y pedí información sobre el alumno... Desarrollo académico. Y a veces pues te digo a mi jefe sí le notificamos.	E2. Lo hemos comentado en las reuniones académicas, lo hemos comentado con las diferentes jefas que he tenido, le hemos expresado la necesidad de que la institución nos indique qué alumnos tienen alguna necesidad especial que no es física, y hemos propuesto cursos también, que se nos capacite.	E3. “Lo que hice fue canalizarlo al Departamento de Desarrollo Académico, con el psicólogo y en ese momento, pues ayudó a tomar decisiones”	E4. “Asistir con individualmente a cubículo y darle asesorías instrucciones específicas...se grababan las clases, se graban las instrucciones y realizaba varias preguntas que los demás compañeros no realizaban, entonces este se le pedía que fueran por escrito, sus dudas y todo lo demás y que fueran por escrito”
Competencias Sociales	Indicador de ejecución: Colaborar con otros agentes educativos	Indicador de ejecución: Colaborar con otros agentes educativos	Indicador de ejecución: Distingue las situaciones que requieren colaboración Colaborar con otros agentes educativos	
Competencias Pedagógico-didácticas				Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales Tiene capacidad para instrumentar cambios

Competencias Investigativas	Indicador de ejecución: Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación	Indicador de ejecución: Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje
Competencias Éticas Competencias Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo <i>Competencias In vivo</i>		Indicador de ejecución: Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.2

Categoría Dificultades para la atención de las NEE, pregunta: 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad? Entrevistados 5,6,7,8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Pues yo me quise acercar a la dirección para ver si había herramientas. Ya sea en la biblioteca o referente a lenguaje de señas para tener ahí cuando menos hay algunas, señas para poder comunicarme con la persona.	E6. “Identificarlo, cambiar la actitud y la mentalidad reprogramarla para considerar que tengo alumnos especiales dentro de un grupo... y entonces generar una planeación pedagógica, una planeación de mi curso, considerando las características de esos alumnos”	E7. Mejorar mis indicaciones escritas...he buscado ser más puntual, usar las palabras correctas para que no haya, pues riesgo de que no se comprenda el texto.	E8. Tratar de explicarle mejor...tenía que hacer un examen específicamente para él...entonces hacía el examen para todos igual... Me encontré al psicólogo de aquí de la escuela y le mencioné eso que había una persona que estaba muy, muy raro su comportamiento se salía de lo normal y que lo iba a encaminar con él”	Frecuencia de mención
Competencias Sociales	Indicador de ejecución: Colaborar con los otros agentes educativos			Indicador de ejecución: Colaborar con los otros agentes educativos	5

Competencias Pedagógico-didácticas		Indicador de ejecución: Tiene capacidad para instrumentar cambios	Indicador de ejecución: Acomoda la enseñanza y adecúa los materiales	3
		Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales		2
Competencias Investigativas				2
Competencias Éticas		Indicador de ejecución: Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales	Indicador de ejecución: Es coherente y fiel con sus principios y valores	2
Competencias Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo				1
Competencias In vivo	Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	Detección de estudiantes con NEE	Comunicación asertiva Desarrollo de instrucciones de trabajo	3

Fuente: Elaboración propia.

De las respuestas obtenidas en la Categoría Identificación de competencias por desarrollar, pregunta: 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas? Se detectaron en las unidades de análisis la presencia de las siguientes competencias: Competencias Pedagógico-didácticas (4), Competencias Éticas (3), Competencias Sociales (2), Competencias De Liderazgo (1), Competencias Interactivas (1). En cuanto a las Competencias In vivo mencionaron la Detección

de estudiantes con NEE (3), Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE (3) y Desarrollo de instrucciones de trabajo (1). Las competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, investigativas y organizativas, no fueron referidas en esta pregunta, como puede observarse en las tablas 12.1 y 12.2.

Tabla 12.1

Categoría Identificación de competencias por desarrollar, pregunta: 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Adaptar la competencia... Adaptar la práctica para ellos.La forma de calificar... Pero ser equitativos, o sea, la misma forma de evaluar va a ser para todos... Sensibilización... una campaña de trátalo como te gustaría que te trataran... Cuando tienen a algún grado de autismo que nos den tips... Que nos ayuden a conocerlo”	E2. La evaluación diagnóstica que hacemos al inicio... que tenemos que desarrollar bien para tratar de identificar a esos alumnos.	E3. Conocer los diferentes tipos de discapacidades... Identificar, saber las características y podernos guiar de como poderlos apoyar en la clase para incluirlos.	E4. Conocimiento previo de los estudiantes que van a estar en nuestros grupos... instrucciones, por ejemplo, de cuáles serían las alternativas para traer a estos alumnos, pues al nivel del conocimiento del aprendizaje que se requiere para esa materia...por ejemplo, que se graben las clases, que se pongan por escrito, qué se transcriban... técnicas, herramientas, ya aplicadas para estos, para estas necesidades.
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Establece prioridades con los objetivos a evaluar Tiene capacidad para instrumentar cambios			

Competencias Éticas	Indicador de ejecución: Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales	Indicador de ejecución: Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales
	Es coherente y fiel con sus principios y valores	
Competencias Sociales	Indicador de ejecución: Colaborar con los otros agentes educativos	
Competencias De liderazgo		
Competencias Interactivas	Indicador de ejecución: Empatía con el alumno Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre personas diferentes	
<i>Competencias In vivo</i>	Indicador de ejecución: Detección de estudiantes con NEE	Indicador de ejecución: Detección de estudiantes con NEE Desarrollo de instrucciones de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.2

Categoría Identificación de competencias por desarrollar, pregunta: 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Los diferentes lenguajes cuando menos conocer lo básico... cómo atender a las personas especiales... ver qué personas requieren realmente una atención diferente.	E6. Pedagógicas, competencias éticas, las pedagógicas para obtener todas las herramientas didácticas para poder desarrollar este, actividades que generen o faciliten el proceso educativo. Éticas para poder fomentar los valores que comentábamos la no discriminación, la inclusión... El liderazgo... la investigación... la comunicación.	E7. Detección... observar a los jóvenes... hacer ciertas actividades que nos den la clave para saber si hay algo diferente, algo especial... la comunicación... irnos con un experto a que a lo mejor nos oriente de como este, pues llevar la clase, etcétera. Y a lo mejor competencias más específicas, pues diseño de estrategias de los que serían de enseñanza, estrategias para ellos como pueden llevar con una carpeta de evidencias.	E8. Ahí si no tendría idea. Bueno, yo soy ingeniero y las cosas son de una cierta manera, hay que seguir instrucciones, no se dan sugerencias, tenían que hacer las cosas como se supone que tienen que hacer, entonces no sabría decirle exactamente cómo que no no sabría nada de eso.	Frecuencia de mención
Competencias Pedagógico-didácticas	Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales	Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales	Indicador de ejecución: Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales		4
Competencias Éticas		Indicador de ejecución: Valores			3
Competencias Sociales			Indicador de ejecución: Colaborar con otros agentes educativos		2
Competencias De liderazgo		Indicador de ejecución: Sabe liderar			1
Competencias Interactivas					1
Competencias In vivo	Indicador de ejecución: Desarrollo de	Indicador de ejecución: Desarrollo de habilidades de	Indicador de ejecución: Detección de estudiantes con NEE		5

habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	comunicación hacia estudiantes con NEE	Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE
-------------------------------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Objetivo 3. Explorar las condiciones institucionales desde la percepción docente para favorecer la atención de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

De la Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, que atiende a la pregunta: 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? Se identificaron las Competencias Investigativas (1), Competencias Sociales (1). Resultando con mayor presencia las Competencias In vivo que incluyeron la Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura) (5), Detección y gestión de atención a necesidades específicas (materiales, herramientas) (2), Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE (1), Detección de estudiantes con NEE (1), Capacitación docente en competencias inclusivas (1) y Estrategia institucional (1). Las competencias Pedagógico-didácticas, De liderazgo, Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Interactivas, Éticas y Organizativas no se mencionaron. Los resultados mencionados pueden corroborarse en las tablas 13.1 y 13.2.

Tabla 13.1

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? Entrevistados 1, 2, 3, y 4.

Unidad de análisis	E1. Los laboratorios de cómputo no tienen un área específica para alguien con silla de ruedas ... Ocupamos mejor iluminación... nivelar el piso porque están muy dispares... Tenemos muchas necesidades de infraestructura.	E2. Cuando ingresan a la institución, ya lo habíamos propuesto, se haga un cuestionario o se identifique porque ellos mismos te pueden decir sufro de ansiedad, sufro de depresión o tengo problemas de algún grado espectro de autismo	E3. Que se adapten las aulas para las diferentes discapacidades... Faltan señalamientos, lo que es el braille.	E4. Las condiciones del aula... Proporcionarles a ellos de forma individual... alguna herramienta... grabaciones... algún tipo de sistema de este de voz, ya sea de voz o de audio... deben desarrollarse instrumentos, información especial para ellos y prácticas especiales también donde ellos se puedan desarrollar. Indicador de ejecución: Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje
Competencias Investigativas Competencias Sociales <i>Competencias In vivo</i>	Indicador de ejecución: Detección y gestión de atención a necesidades específicas (infraestructura)	Indicador de ejecución: Detección de estudiantes con NEE	Indicador de ejecución: Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Indicador de ejecución: Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura) Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13.2

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. “El aula debe tener... herramienta para podernos comunicar y pues nada más tenemos lo que es el que pizarrón, plumones, si acaso la computadora y algún cañón... que tuviéramos, el lenguaje en señas, por ejemplo, ahí en una tablilla o algo así para poder tomar de ahí y saber cómo indicarle al alumno o en algunos casos alguna herramienta que se utilizan para tipo de personas especiales”	E6. “Capacitación docente... La infraestructura... Grupos focales y focales me estoy refiriendo a grupos específicos capacitados, incluyendo maestros, incluyendo personal de apoyo que pueda en un momento dado atender las necesidades especiales del alumno... que sean técnicas o métodos institucionales para que se puedan aplicar en cualquier ámbito por cualquier este momento del tránsito del alumno por su proceso educativo.	E7. Condiciones de la infraestructura... si fueran con alguna necesidad motriz, creo yo que sí hace falta todo lo de pues rampas si están en un segundo piso, pues tener la posibilidad de moverlos a un primer piso	E8. Es tan pequeña la muestra que me ha tocado que para mí sería igual que una persona que tiene dificultades para entender conceptos, entonces no sabría decirle qué condiciones.	Frecuencia de mención
Competencias Investigativas					1
Competencias Sociales		Indicador de ejecución: Colaborar con los otros agentes educativos			1
Competencias In vivo	Indicador de ejecución: Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)	Indicador de ejecución: Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Indicador de ejecución: Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)		7
	Desarrollo de habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE	Capacitación docente en competencias inclusivas			
		Estrategia institucional			

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 14.1 y 14.2 de la Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta:

7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución? Se muestran las frecuencias de mención de las siguientes Competencias In vivo: Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)(6), sin hacerse alusión a las competencias Pedagógico-didácticas, De liderazgo, Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Investigativas, Interactivas, Éticas, Sociales y Organizativas.

Tabla 14.1

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. No contestó.	E2. No puedo pensar en ninguna en este momento porque desde las condiciones físicas de las instalaciones no son adecuadas, no tenemos elevadores o para alumnos, por ejemplo, que tengan alguna hablando de discapacidad física, no tenemos baños especiales, no tenemos este nada y ahora pues realmente no puedo pensar en algo, desconozco si lo hay, pero creo que, creo que no hay.	E3. Áreas pintadas en azul, pero a veces creo que no se respeta entonces también hay que vigilar eso...que te cambien de salón para que el alumno... sin piernas con una prótesis...no tenga que subir escaleras.	E4. Hay un departamento Desarrollo Académico donde les le hacen algunas evaluaciones diagnósticas... pues la única herramienta que yo observo es el moodle que me puede a mí facilitar que les puedes poner videos, que les puedes poner audio, que les puedes poner estas instrucciones, ¿verdad? y todo detallado...en algunas aulas hay televisiones ahora, audio y en algunas aulas hay cañón.
<i>Competencias In vivo</i>		Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14.2

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. espacios suficientes para que la persona se pueda mover, trasladar de un lugar a otro y buscar la manera de cómo evitar que un accidente con ellas.	E6. Sí hay áreas, Pero hacen falta otras... a lo mejor elevadores específicos para que los muchachos con esa discapacidad no se tengan que hacer algún reordenamiento administrativo para cambiar las aulas bajas, sino que puedan transitar... no todas las aulas están preparadas las aulas que le llamamos inteligentes actualmente que tienen que cañón o tienen pantallas este que de alguna manera o mesabancos.	E7. En su nivel pero ya son con aulas TIC's. Este, pues, que nos proporcionan una plataforma educativa que creo que es una plataforma en el diplomado deben de dar de cómo hacer audios o como para personas este a lo mejor con problemas visuales, etcétera. De motriz, pues sí hay ciertas rampas no, pero pues los pisos no son como para traer una silla de ruedas, muletas. Lo que proporcionarían sería nada más ese como acceso.	E8. Desconozco a ese no sabría decir a nosotros nada más nos llegan y como yo estoy en semestre 9 y semestre 8 ya me llega lo último de lo último.	Frecuencia de mención
<i>Competencias In vivo</i>	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)		6

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, en respuesta a la pregunta: 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente? Se hace mención de las Competencias Éticas (2), Competencias Pedagógico-didácticas (1), Competencias Sociales (1). Por su parte en Competencias In vivo surgieron: Capacitación docente en competencias inclusivas (4), Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas) (4), Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura) (1), Comunicación (1) y Detección de estudiantes con NEE (1). Sin referirse a

competencias De liderazgo, Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Investigativas, Interactivas así como Organizativas, (Tabla 15.1 y 15.2).

Tabla 15.1

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Ganas de hacerlo... Que el docente esté consciente de que tenemos que educar a los muchachos, que tienen los mismos derechos que los demás de ser, de terminar su universidad.	E2. “Una vez que el docente lo identifique, que el alumno necesita atención especial para ser más incluyente... Preparar un plan de acción para ese alumno... Trabajar junto con el resto de la Academia para que haya como algo estructurado o una guía que podamos seguir para cuando identifiquemos un alumno así. Pienso que este también se nos debe de capacitar más.	E3. Pues podemos capacitar más. Aprovechando cualquier curso... que también la institución nos proporcione o acercando a conferencistas para, para estar enterado... de las diferentes situaciones y cómo poder apoyar según la enfermedad. E3. Ponerse en su lugar	E4. “Conocer cuáles son las herramientas que podrían utilizar para aprovechar los temas que nosotros tenemos con estas personas que necesitan atención especial... que el maestro este se le anticipara, si hay especialistas, pues que desarrollen este cuáles serían las mejores prácticas para atender a estos jóvenes.
Competencias Éticas	Indicador de ejecución: Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales			
Competencias Pedagógico-didácticas				
Competencias Sociales		Indicador de ejecución: Colaborar con otros agentes educativos		

<i>Competencias In vivo</i>	Detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura)	Capacitación docente en competencias inclusivas	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)
	Capacitación docente en competencias inclusivas		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15.2

Categoría Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, pregunta: 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Si el docente está consciente de que en algún momento va a llegar una persona especial, tiene que hacerse la idea de prepararse anteriormente de buscar esa herramienta o tener algo ya en mente preparado para que cuando suceda, empezar a trabajar.	E6. La responsabilidad del maestro en este proceso, independientemente de la crisis institucional, la infraestructura, son las pedagógicas, las pedagógicas-didacticas... actitud, cambio de mentalidad, atención, comunicación, ética del mismo maestro... Y todas las que engloban las herramientas didácticas que al final de cuentas son responsabilidad del maestro. Indicador de ejecución: Actitud	E7. la disposición a capacitarnos tanto en el conocimiento de ese tema, conocer las herramientas que podemos desarrollar, ya sea uso de plataformas, uso casi casi lenguaje a señas	E8. Identificar los patrones si sales de la norma, ya sea para bien o para mal. Bien o para mal me refiero a que estés en los extremos...lo diriges al departamento que consideres apropiado...	Frecuencia de mención
Competencias Éticas					2
Competencias Pedagógico-didácticas		Pedagógico-didácticas			1
Competencias Sociales					1
<i>Competencias In vivo</i>	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)	Comunicación	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas	Detección de estudiantes con NEE	11

Capacitación docente en competencias inclusivas	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)	(materiales, herramientas) Capacitación docente en competencias inclusivas
-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Objetivo 4. Conocer cuáles son las principales temáticas propuestas para atenderse en un curso de capacitación orientado a prácticas docentes inclusivas.

A continuación, en la siguiente categoría que atiende a las Características de la capacitación en inclusión, en su pregunta: 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes? Se identifican las Competencias Pedagógico-didácticas (2), Competencias De liderazgo (1), Competencias Investigativas (1), Competencias Éticas (1), Competencias In vivo: Detección de estudiantes con NEE (3), Capacitación docente en competencias inclusivas (2), Protocolo de atención a estudiantes con NEE (2), Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas) (2), Sensibilización (1) y Desarrollo de instrucciones de trabajo (1). Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Competencias Interactivas, Competencias Sociales y Competencias Organizativas no se mencionaron, (tablas 16.1 y 16.2).

Tabla 16.1

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Edición de videos, comunicación verbal. Todo lo que me ayude a mí a plasmar mi conocimiento de diferente manera. E1. De pedagogía.	E2. Cursos de formación, de como abordarlos, cómo enseñarles o tener un tiempo especial para ellos como de asesoría estudiante docente...	E3. Identificar los diferentes tipos de como de enfermedades, discapacidades... técnicas de cómo poder tratarlos para para evitar alguna crisis en el salón... aprender a nosotros hasta dónde podemos acompañarlos y si no canalizarlos.	E4. Me dieran herramientas, técnicas ya aplicables, qué es lo que va a utilizar, qué equipo, con cuál equipo se va a ayudar, este cómo le vamos a este a hacer para que esta persona tenga acceso a lo que los demás jóvenes tienen acceso.
Competencias Pedagógico-didácticas	Pedagogía	Indicador de ejecución: Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje		
Competencias De liderazgo				
Competencias Investigativas	Indicador de ejecución: Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje			
Competencias Éticas				
Competencias In vivo		Capacitación docente en competencias inclusivas	Detección de estudiantes con NEE Protocolo de atención a estudiantes con NEE	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16.2

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Es un poquito difícil para nosotros, en realidad, más bien ocuparíamos que que nos auxilien o nos orienten un poquito más que herramientas	E6. Primeramente la inclusión. Primeramente saber de raíz que es la inclusión... Ser líder, comunicarnos, motivar, estimular valores, entonces el primero es saber que es la inclusión.	E7. Detección... inducción de saber a dónde nos tenemos que dirigir, por ejemplo, la orientación educativa... Sensibilización.	E8. Que puedan identificar y a partir de ahí ya uno toma la decisión qué es lo que quiere hacer, Preparación de documentos que soliciten trabajo.	Frecuencia de mención
Competencias Pedagógico-didácticas					2
Competencias De liderazgo		Indicador de ejecución: Saber liderar			1
Competencias Investigativas					1
Competencias Éticas		Indicador de ejecución: Valores			1
Competencias In vivo	Detección y gestión de atención a necesidades de específicas (materiales, herramientas)	Capacitación docente en competencias inclusivas	Detección de estudiantes con NEE Protocolo de atención a estudiantes con NEE Sensibilización	Detección de estudiantes con NEE Desarrollo de instrucciones de trabajo	11

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la Categoría Características de la capacitación en inclusión, en su pregunta 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en línea sincrónica o asincrónica, híbrida) se identifican únicamente en el apartado de *Competencias In vivo* las respuestas por tipo de modalidad preferida respondiendo con la siguiente frecuencia: Capacitación presencial (5) y Capacitación híbrida (3). Las competencias Pedagógico-didácticas, De liderazgo, Para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, Investigativas, Interactivas, Éticas, Sociales y Organizativas no son mencionadas, ya que no corresponden a la respuesta esperada en esta pregunta, (tablas 17.1 y 17.2).

Tabla 17.1

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en línea sincrónica o asincrónica, híbrida) Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. Dependiendo de la edad de los maestros... Los de 50 años nos gusta presencial... los jóvenes les gusta virtual, y todo lo que sea electrónico.	E2. Sí convendría contratar expertos y tiene que ser presencial.	E3. Me gusta mucho presencial, para poder expresar todas las dudas	E4. Pues estaría muy bien algo híbrido, pero sí este las prácticas presenciales de este son definitivas aquí.
<i>Competencias In vivo</i>	Capacitación presencial	Capacitación presencial	Capacitación presencial	Capacitación híbrida

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17.2

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en línea sincrónica o asincrónica, híbrida) Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Si en la en la capacitación requiere de teoría. De teoría, pues es bueno el híbrido para poder atender lo que es la teoría, pero ya en así, para atender a una persona con características, sería interesante tenerlo ya físico y ver cómo se cómo se maneja.	E6. Híbrida quiere decir que sea presencial y en línea...virtual la parte teórica... pero la retroalimentación tendría que ser en el campo o en el ejercicio laboral. Para que lo que yo estoy aprendiendo, lo estoy corroborando, lo pueda evidenciar en mi ejercicio.	E7. si es como saber desarrollar más material didáctico o algo así, quizá es mejor presencial...	E8. Preferentemente este que sea presencial, ahí se pueden aclarar mejor las dudas.	Frecuencia de mención
<i>Competencias In vivo</i>	Capacitación híbrida	Capacitación híbrida	Capacitación presencial	Capacitación presencial	8

Fuente: Elaboración propia.

Por último y como cierre de la entrevista semiestructurada se obtuvieron las siguientes frecuencias en la categoría de Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación? *Competencias In vivo:* Herramientas y TIC'S para personas con NEE (2), Experiencias docentes ante las NEE (2), Casos (2), Equipo de cómputo (2), Videos (2), Protocolo de atención a estudiantes con NEE (1), Estudio de campo (1), Guía, Manual (1), Aula (1), Televisión. (1), Reflexiones (1), Especialistas en el tema (1), Audio (1), Papelería (1). Se pueden observar las respuestas en las tablas 18.1 y 18.2.

Tabla 18.1

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación? Entrevistados 1, 2, 3 y 4.

Unidad de análisis	E1. No contestó.	E2. Tener algún libro de guía, me gustaría ver videos, casos prácticos, que se una como una lluvia de ideas donde otros maestros aporten experiencias de cómo ellos han enfrentado situaciones así y yo insisto que las instalaciones tienen que ser las apropiadas...tener como un manual de qué hacer o a dónde llevar al alumno referirlo.	E3. Un aula, videos, la televisión o computadora... reflexiones entre maestros para para platicar las experiencias y a veces también se enriquece mucho con otras personas y siempre con un especialista.	E4. "La herramienta, aquí está su sus equipos y el como este hace pues grabaciones y todo lo que todo lo que necesita para que uno sepa a adaptarse a ella... y también el maestro, pues conocer que es la herramienta que se va a utilizar en cada en cada una de las situaciones"
<i>Competencias In vivo</i>		Guía, Manual. Videos. Casos prácticos. Experiencias docentes ante las NEE Protocolo de atención a estudiantes con NEE	Aula Videos Televisión. Equipo de cómputo. Reflexiones. Experiencias docentes ante las NEE. Especialistas en el tema.	Herramientas y TIC'S para personas con NEE

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18.2

Categoría Características de la capacitación en inclusión, pregunta: 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación? Entrevistados 5, 6, 7, 8 y frecuencias de mención.

Unidad de análisis	E5. Depende de hacia qué me estoy capacitando, si me voy al capacitar para atender a alumnos que no, no oye ni pueden hablar, pues todos aquellas herramientas que	E6. Los instrumentos deben ser adecuados al tipo de aprendizaje... escogería un estudio de campo, o tengo cuatro grupos, voy a escoger este para poder aplicar estas técnicas,	E7. El equipo de cómputo, todo el material, todo el equipo más bien de audio. Opciones de si queremos grabar clases o algo así si tener el equipo adecuado	E8. Que sean casos bien explícitos, que no quede duda, que ¡ah! esta persona tiene este trastorno y así es el trastorno y si te lo vas a	Frecuencia de mención
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------

	requiero para para él, por ejemplo, la lengua de señas o la lectura, lo del libro, los documentos.	porque ahí es donde tengo los casos especiales y ahí voy a generar la evidencia de un aprendizaje significativo.	para que se vea de calidad. Material tipo papelería y cosas así que tengamos que algún tipo de actividad en especial	encontrar te lo vas a encontrar así de esta manera, si hay variaciones que sea explícita la variación.	
<i>Competencias In vivo</i>	Herramientas y TIC'S para personas con NEE	Estudio de campo	Equipo de cómputo Audio Papelería	Casos	7

Fuente: Elaboración propia.

A la luz de los resultados emitidos por las y los docentes participantes a partir de las técnicas de análisis cualitativo y cuantitativo, es posible concatenar los principales hallazgos para dar respuesta a los objetivos específicos de investigación. De acuerdo con los discursos, la planta docente, reconoce por un lado, a una comunidad estudiantil diversa y heterogénea, de manera particular, en cuanto a necesidades específicas de aprendizaje, por otro lado, expresa la necesidad de capacitación en temas de Necesidades Educativas Especiales y formas de abordaje pedagógico y didáctico, de igual forma, visibiliza la necesidad de apoyo por parte de la institución en la dimensión administrativa, protocolos de actuación, de recursos humanos especializados y de infraestructura, para dar respuesta de manera equitativa a las demandas de aprendizaje de la comunidad estudiantil

Capítulo VI. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, su estructura responde a los objetivos del estudio (expuestos en el Capítulo I) y en las aportaciones al campo del conocimiento (declaradas en la Introducción de este trabajo). Por lo tanto, la distribución de los temas se pensó para responder a los objetivos, posteriormente resaltar las aportaciones, reflexiones y nuevas preguntas, y finalmente, una propuesta de mejora.

6.1 Coherencia con los Objetivos

Los objetivos de la investigación fueron puntos fundamentales que guiaron el trabajo para su pertinencia y conclusión. La tesis integra cuatro objetivos específicos que se establecieron para poder llegar al cumplimiento del objetivo general. Se considera que se consiguió atender a los objetivos, las vías de alcance se presentan en este apartado. Cabe mencionar que se retomaron nuevamente algunas citas de los resultados y sustento teórico del Capítulo II para comprender el razonamiento de algunos hallazgos para responder a los objetivos.

6.1.1 *Objetivos específicos*

1. Identificar las competencias docentes que desempeña actualmente la planta académica del Instituto Tecnológico de Mexicali, orientadas a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Este objetivo se sustentó en 102 respuestas del Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas en su versión adaptada de la Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa (Fernández, 2012); los hallazgos encontrados permitieron identificar un perfil del profesorado hacia la inclusión educativa,

en cuanto a la atención de sus estudiantes, lo anterior, a partir de la identificación de tendencias acerca del grado de acuerdo y de desacuerdo con las situaciones pedagógico didácticas en cada uno de los ítems.

Para lograr una mejor comprensión de los hallazgos, los resultados se integran en conjuntos de ítems por su significado por competencias. Se lograron detectar siete competencias: 1) Competencias Pedagógico-didácticas, 2) Competencias de Evaluación del Aprendizaje, 3) Competencias de Liderazgo, 4) Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, 5) Competencias Éticas, 6) Competencias Sociales y 7) Competencias Organizativas, cabe destacar que sostienen un porcentaje de acuerdo y muy de acuerdo, mayor al 65% de la muestra objeto de estudio. Lo anterior indica que las y los docentes del ITM, perciben que llevan a la práctica los indicadores de ejecución presentados en las diferentes categorías, los cuales favorecen la inclusión de estudiantes con NEE en el instituto.

Según la percepción de las y los docentes participantes es primeramente la competencia ética, seguida de las de liderazgo y posteriormente la competencia para gestionar al grupo y aprendizaje cooperativo las que obtuvieron mayor porcentaje en la encuesta. Sucesivamente se presentan el resto de las competencias hasta un porcentaje del 65% como se mencionó en el párrafo anterior. Por lo tanto, existe una impresión de estar desempeñando acciones inclusivas en favor de los estudiantes con NEE.

No obstante, la primera categoría que se presenta en la encuesta que es relativa al Perfil Docente, mostró mayor dispersión en la distribución de los datos, el 17% de académicas y académicos señalaron estar Muy en desacuerdo, un 13% en Desacuerdo, el 21% Ni de acuerdo, ni desacuerdo, 21% De acuerdo y un 28% Muy de acuerdo.

Dichos resultados nos permiten inferir que aunque existe una tendencia a estar de acuerdo y muy de acuerdo, en la práctica de los ítems de dicha categoría con un porcentaje de 49% entre sí, el porcentaje restante que se encuentra indeciso y con una tendencia al muy desacuerdo, requiere fortalecer las afirmaciones con puntuación más baja en esta categoría con numeración 1,4 y 5 que expresan falta de formación, desconocimiento de protocolo de actuación así como las situaciones de aprendizaje entre otras, de las y los estudiantes de la clase.

Los datos anteriores encuentran similitud con Salinas et.al., ya que los ítems con tendencia al desacuerdo, se asocian a “una falta de información en temáticas de discapacidad e inclusión, así como también la necesidad de formación de los docentes en estrategias de enseñanza-aprendizaje en relación al uso de adaptaciones curriculares acordes a sus necesidades educativas específicas” (2013, p. 89), lo que impacta en otros aspectos como la identificación de características de la diversidad y específicamente de las NEE.

Por lo tanto, el incumplimiento del perfil docente, se puede asociar más a una falta de provisión de formación por parte del ITM para el desarrollo del mismo, así como del desarrollo de las competencias que componen el perfil.

Ahora bien, contrastando con los resultados obtenidos en las preguntas 1 y 2 de la entrevista, el total de los docentes entrevistados no se consideran con las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con NEE, lo opuesto a lo que pudiera observarse de manera general en la encuesta, sin embargo, los docentes que participaron en la entrevista ya han tenido experiencia previa con estudiantes con NEE, lo que puede significar que un docente que no ha tenido experiencia con estos casos, se aprecie apto para

favorecer las prácticas inclusivas en el aula, lo cual deberá verificarse al momento de atender a estudiantes en dicha condición.

Para concluir con las aportaciones de este objetivo, desde la perspectiva de las y los profesores, sí se cumplen con las competencias del docente universitario asociadas a la inclusión educativa propuesta por Fernández (2012), y con aquellas afirmaciones agregadas como parte de la adaptación del instrumento. Las condiciones, niveles o características de cómo se ejecutan, así como la verificación de su cumplimiento en la praxis es una tarea pendiente de evaluar. Ya que como se observó con la categoría de perfil docente y las respuestas de la entrevista, se reconoce la falta de información y detección de estudiantes con NEE, para poder hacer los ajustes razonables previo al inicio de clases, igualmente de formación, así como protocolos de actuación que establece la institución, además, del desarrollo de competencias investigativas, pedagógico-didácticas y sociales, de este modo no se dejaría a criterio personal la forma en que realizan las prácticas inclusivas los docentes del ITM.

2. Conocer las experiencias docentes en atención a las NEE, que deriven en una propuesta de competencias inclusivas a desarrollar.

En atención al objetivo 2, se retoman las respuestas obtenidas de las categorías Dificultades para la atención de las NEE, e Identificación de competencias por desarrollar de la entrevista semiestructurada: se detectaron en las unidades de análisis la presencia de palabras clave asociadas con los ítems de la encuesta, que son indicadores de ejecución de las competencias que presenta Fernández (2012), en su Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa. Así mismo, se retomaron los discursos del ítem 50, que abonaban a la propuesta de competencias docentes por desarrollar.

De acuerdo con los resultados obtenidos de las preguntas de la entrevista e ítems de la encuesta, se determina que los docentes perciben una mayor necesidad de desarrollar competencias pedagógicas-didácticas, ya que les cuesta trabajo hacer adaptaciones curriculares que incluyan a la diversidad de condiciones de los estudiantes, aunque según sus respuestas quienes han tenido la experiencia con estudiantes con NEE en el aula, se han esforzado para compensar las dificultades que se experimentan, reconocen la relevancia de las competencias sociales basadas en el trabajo colaborativo con otros agentes educativos, así mismo la importancia de la información y detección oportuna de los estudiantes con la intención de estar preparados en vez de tratar de solucionar las problemáticas que se presenten sobre la marcha del curso.

Por otra parte, los docentes perciben importante desarrollar habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE, lo anterior derivado de los casos presentados de estudiantes con discapacidad del habla o auditiva, resultando en los docentes un interés por aprender lenguaje de señas para comunicarse con lo básico.

3. Explorar las condiciones institucionales desde la percepción docente para favorecer la atención de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Para dar cumplimiento al tercer objetivo, se tomó la decisión metodológica de incorporar una pregunta abierta (ítem 50) al cuestionario adaptado de Fernández (2012), con la intención de contar con la descripción de experiencias del profesorado para registrar sus sugerencias y comentarios para favorecer las prácticas docentes inclusiva. Se logró la obtención de diversas posturas docentes, mismas que fueron analizadas a través de la técnica de análisis de contenido, los hallazgos permitieron agrupar sus discursos que se

concatenan con las unidades de análisis de las entrevistas resaltando entre ambos instrumentos la necesidad de la capacitación:

“Se nos debe capacitar e informar sobre los alumnos con necesidades especiales en nuestras clases para de esta manera dar una atención adecuada y oportuna a sus necesidades de aprendizaje” (Participante 5)

“Pues podernos capacitar más. Aprovechando cualquier curso... que también la institución nos proporcione o acercando a conferencistas para, para estar enterado... de las diferentes situaciones y cómo poder apoyar según la enfermedad” (Entrevistado 3)

En los discursos de los docentes, impera la formación en competencias docentes inclusivas, que les permitan estar preparados para atención de estudiantes con NEE, es necesario asegurar que la institución provea a la comunidad académica la preparación que permita responder de manera oportuna y pertinente a las diferentes condiciones de los estudiantes. Seguido de la capacitación, cobra relevancia la detección y gestión de necesidades específicas (infraestructura), que se menciona tanto en el ítem 50 de la encuesta como en la categoría de Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE, ya que igualmente facilitan que el trabajo en el aula incluya a la diversidad de estudiantes, en espacios adecuados para ellos:

“Los laboratorios de cómputo no tienen un área específica para alguien con silla de ruedas ... Ocupamos mejor iluminación... nivelar el piso porque están muy dispares... Tenemos muchas necesidades de infraestructura” (Entrevistado 1)

El actuar docente ante una comunidad con necesidades específicas se ve mermado sin condiciones que favorezcan sus prácticas, como información oportuna de los estudiantes que les permita prever las dificultades y generar estrategias para facilitar el estudio, seguimiento a los mismos en colaboración con otros actores educativos. Por consiguiente,

el ITM tiene tarea en la generación de condiciones favorables para las prácticas inclusivas en diversos sentidos, poniendo atención a las necesidades sentidas por su planta docente, quien experimenta en el aula los retos que la inclusión implica.

4. Conocer cuáles son las principales temáticas propuestas para atenderse en un curso de capacitación orientado a prácticas docentes inclusivas

Los resultados de este objetivo permitieron identificar no solo propuestas referentes a las temáticas necesarias como insumos de capacitación, se lograron registrar las características que esta puede tener con la intención de que se apegue a los modos de aprendizaje del docente, de acuerdo también a los materiales que consideran útiles conocer para su trabajo con estudiantes con NEE, así como la modalidad más conveniente para llevarla a cabo.

Cabe destacar que los contenidos detectados por las y los docentes, surgieron no condicionadas a las competencias de Fernández (2012), la mayoría de ellas, se obtuvieron a partir de categorías *in vivo*, lo cual hace referencia al reflejo de una necesidad sentida y expresada desde su rol de profesor en el ITM.

Las principales propuestas de las y los entrevistados hacen referencia a la importancia primeramente de la detección de estudiantes con NEE: “Identificar los diferentes tipos de como de enfermedades, discapacidades...” (Entrevistado 3), la cual se ha presentado en otros momentos de la entrevista, y su mención en la última categoría de la entrevista le da aún más peso a la necesidad que percibe el claustro académico de conocer a sus estudiantes.

Por otro lado, se mantiene la relevancia en la formación en Competencias Pedagógico-didácticas: “Cursos de formación, de cómo abordarlos, cómo enseñarles o tener un tiempo especial para ellos como de asesoría estudiante docente...” (Entrevistado 2), así

como entre otras competencias inclusivas que no lograron identificar lo cual nos indica desconocimiento del tema, pero que pueden incluir el conocimiento de un Protocolo de atención a estudiantes con NEE que provea la institución, además de conocimiento de herramientas y materiales especializados para la atención de las diferentes condiciones de los estudiantes.

En las expresiones docentes, hay preferencia en que la capacitación ofertada por el ITM sea de manera presencial, sobre todo para poder compartir las experiencias docentes ante las NEE y tener retroalimentación inmediata de los temas a tratar, sin descartar que para la parte teórica se pueda trabajar en línea. Además de que se utilicen herramientas y TIC's para personas con NEE, casos, videos y materiales como guías, manuales, reflexiones, apoyados por algún especialista en el tema.

6.1.2 Objetivo general

Realizar un diagnóstico de percepción de la práctica de competencias inclusivas del profesional de la docencia, concatenado con el análisis de necesidades de formación de las y los académicos, para fortalecer el proceso de inclusión educativa, en la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, del Instituto Tecnológico de Mexicali.

Derivado de los hallazgos encontrados en cada uno de los instrumentos que permiten dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación y abonar al objetivo general, se concluye que la planta docente del ITM, tiene la percepción de llevar a cabo prácticas inclusivas de acuerdo a los indicadores de ejecución de Fernández (2012), en su quehacer cotidiano en el aula, sin embargo, reconocen que no cuentan con la formación necesaria para llevar a cabo esas prácticas, no conocen protocolos ni la situación particular de cada estudiante, lo cual indica que la percepción que tienen de su actuar se realiza más a

su criterio y a los recursos que gestionan que de una formación institucional ofertada por el ITM o de las líneas de actuación que la institución señale.

Lo anterior marcó la pauta para indagar en cuanto al conocimiento de las competencias que necesitan desarrollar y las condiciones idóneas para que se fortalezcan esas prácticas. De lo cual se desprende como hallazgo de la investigación la marcada necesidad de formación en los temas de inclusión y específicamente en el desarrollo de competencias docentes inclusivas que les aseguren llevar prácticas efectivas en esa línea. Formación en la que se hace hincapié que sea presencial y que les provea de conocimientos y herramientas en inclusión y atención a estudiantes con NEE, supervisado y retroalimentado por personal experto en el tema.

Las competencias propuestas por las y los académicos del ITM apegadas a la matriz de Fernández, 2012, son las siguientes:

1. Competencias Pedagógicas-Didácticas
2. Competencias Sociales
3. Investigativas

Por otro lado, se proponen de manera adicional las Competencias In Vivo:

1. Detección de estudiantes con NEE
2. Habilidades de comunicación hacia estudiantes con NEE
3. Competencias Docente Inclusivas

Adicionalmente como hallazgo la planta docente refiere la necesidad de definir protocolos de actuación y mejorar las condiciones de la infraestructura para favorecer las mismas prácticas docentes inclusivas.

Para que lo anterior se logre, es importante considerar “la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el

rendimiento educativo” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32), es fundamental la comprensión de lo que implica incluir sin caer en la exclusión, favoreciendo a un sector vulnerable y omitiendo las necesidades diversas de estudiantes considerados promedio o regulares. La necesidad sentida de los docentes por formarse en inclusión y prácticas inclusivas, sobre todo en aquellos que han tenido la experiencia con alumnos con alguna discapacidad, no deberá llevar a un sesgo, la intención es “avanzar hacia “diseños universales”, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes” (Blanco, 2011, p.89).

Por lo anterior, la capacitación docente mantiene un peso importante sin dejar a lado la labor que la institución tiene por difundir la cultura inclusiva que dé sustento a las diversas acciones, “la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (Ainscow y Booth, 2011, p.20). La realización de esfuerzos por la formación docente aunado a cambios en las condiciones que favorecen la inclusión, como los encontrados en los discursos del profesorado relacionados a la infraestructura, comunicación, procesos, entre otros, facilitan que se logre la inclusión práctica en el instituto.

6.1.3 Propuesta de mejora

Derivado de los resultados y conclusiones obtenidas en esta investigación se propone implementar un curso de inclusión del ITM que fortalezca la formación de la planta docente en el desarrollo de competencias docentes inclusivas para la atención de NEE en Educación Superior, basándose principalmente en aquellas mencionadas en los apartados anteriores.

Se sugiere se realice dicho curso de una manera constante y con un seguimiento, con apoyo de manera presencial y que logre la participación de todo el claustro académico y no solo los departamentos que en su momento atienden a un estudiante con NEE. Por eso la relevancia de la información y sensibilización en inclusión, así como el involucramiento de los diferentes actores educativos.

Por otra parte, se recomienda que el ITM cree una estrategia institucional que permita la detección de estudiantes con NEE previo al inicio de clases para informarles a los docentes que le impartirán alguna asignatura y asegurar que se tengan las condiciones adecuadas para brindar según las necesidades de cada estudiante como parte de su derecho a la educación de calidad.

Las condiciones deberán considerar la capacitación docente, protocolos de actuación, infraestructura, materiales de apoyo de acuerdo a la condición del estudiante, así como la formación de equipos de trabajo colaborativo para apoyar a cada estudiante.

6.1.4 Propuesta de curso de formación

A continuación, se presenta la propuesta de curso de formación derivado de los resultados obtenidos como producto de la investigación, presentando las especificaciones básicas a considerar para dicho curso, y a consideración de su mejora previo a su implementación en el ITM.

Tabla 19*Propuesta de curso de formación docente en Competencias Inclusivas*

Nombre del curso de formación docente:	Competencias Docentes Inclusivas para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en estudiantes de Educación Superior
Modalidad:	Presencial
Duración total del curso:	30 horas
Dirigido a:	Docentes de todos los departamentos académicos
Características del instructor:	Instructor con experiencia profesional y docente, así como formación y/o certificación en la atención de Necesidades Educativas Especiales a nivel universitario.
Objetivo General:	Desarrollar competencias inclusivas que permitan atender las Necesidades Educativas Especiales, de estudiantes en situación de discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), mediante el diseño de ajustes razonables para aminorar las Barreras de Aprendizaje y Participación como respuesta a las necesidades en el nivel universitario.
Objetivos específicos del curso:	<ul style="list-style-type: none"> · Dar a conocer los lineamientos del TecNM para la atención del alumnado diverso. · Dar a conocer los conceptos y bases teóricas de las Necesidades Educativas Especiales e inclusión. · Sensibilizar al claustro académico acerca de las Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) que pueden experimentar los estudiantes con NEE, generando una actitud empática hacia los estudiantes. · Dar a conocer estrategias de trabajo en el aula para estudiantes NEE.

Contenido Temático del curso:	<ul style="list-style-type: none"> · Inclusión en Educación Superior · Lineamientos del TecNM para la atención a la diversidad. · Necesidades Educativas Especiales, conceptos, tipología y realidades actuales. · Sensibilización ante las NEE. · Ajustes razonables y estrategias didácticas · Trabajo colaborativo institucional
Materiales didácticos del curso:	<ul style="list-style-type: none"> · Cañón proyector · Computadora, · Plataforma en línea · Pañuelo · Tablero sensorial.
Estrategia de aprendizaje del curso:	<ul style="list-style-type: none"> · Revisión de textos · Análisis de casos · Ejercicios prácticos · Dramatización
Resultados:	<ul style="list-style-type: none"> · Que el docente identifique las características de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la aplicación de estrategias en el aula, que incluyan a cada uno de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. · Que el docente sea capaz de gestionar los recursos institucionales necesarios para el apoyo a estudiantes con NEE. · Que el profesorado, trabaje de manera colaborativa con los actores educativos involucrados para generar estrategias inclusivas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Autoevaluación · Coevaluación · Informe de casos
Material que se usará en el curso	<ul style="list-style-type: none"> · Documento en formato digital con los contenidos del curso.

Nota: Elaboración propia.

Referencias

- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Edumecentro*, 10(2), 141-159.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2018/ed182k.pdf>
- Alfaro, G. y Alvarado, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 263-284. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>
- Amaro, M., Méndez, J. y Mendoza, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 199-216.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994310>
- Ayala, S. y O'Higgins, T. (2019). Perfil docente de la educación superior inclusiva en Paraguay. *Revista Científica en Ciencias Sociales UP*, 1(1):75-84.
https://www.upacifico.edu.py:8043/index.php/PublicacionesUP_Sociales/article/view/21/
- Barradas, M. (2014). *Educación superior inclusiva en México: una verdad a medias*. Palibrio.
- Booth, A. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education
- Boroel, B., Sánchez, J., Morales, K. y Henríquez, P. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104
https://institucional.us.es/revistas/fuente/20/20.2.6_Boroel.pdf

- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1852-F.pdf
- Chan, J., García, S. y Zapata, M. (julio-diciembre, 2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *Revista ISEES*, (13), 129-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421725>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. Calvo, Gloria. (2013).
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tlng=es.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cueva-Pérez, G., Ortega-Cabrejos, M. y Medina-Carbajal, R. (2022). Un acercamiento al rol del liderazgo docente. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 72-84.
<https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>
- Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México (2014). Diario Oficial de la Federación.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014
- Dios, I., Calmaestra, J., y Rodríguez-Hidalgo, A. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-281.pdf>

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Espinoza, O., y González, L. (Julio, 2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Revista ISEES*, (7), 21-35.
https://www.researchgate.net/publication/297713047_Políticas_y_estrategias_de_equidad_e_inclusion_en_educacion_superior_en_America_Latina_Experiencias_y_resultados_2010-06
- Fernández, J. (abril/junio, 2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, *XLI* (2)(162), 9-24. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- González, F. y Gutiérrez, D. (2015). *Más allá de la inclusión educativa: elementos para su desarrollo en una institución de educación superior*. Instituto Universitario Anglo Español. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MasAllaInclusionEducativa.pdf>
- Instituto Tecnológico de Mexicali. (2020).
<http://www.itmexicali.edu.mx/departamentos/bienvenida/>
- Instituto de Seguridad y Servicio Sociales de los Trabajadores del Estado. (1 de agosto de 2021). *Hablemos de discapacidad*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/issste/es/articulos/hablemos-de-discapacidad?idiom=es>

- Jácome, G., y Álvarez, M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 15*, (esp. 4), 2713-2726. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Ley de Educación del Estado de Baja California (2020). Periódico Oficial, 28 de diciembre de 2020 (México).
https://www.congresobc.gob.mx/Documentos/ProcesoParlamentario/Leyes/TOMO_VI/20210416_LEYEDUCACION.PDF
- Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019 (México).
https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011). Diario Oficial de la Federación, 30 de mayo de 2011 (México).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- López, I. y Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes, 26*(1), 42-51.
<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17*(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12*(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>

- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230013>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (18 de julio de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*.
<https://doi.org/10.54676/GNXA7156>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Paz, C. (2006). Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención a estudiantes con discapacidad a nivel universitario.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/diagnostico-y-propuesta-para-el-desarrollo-de-competencias-docentes-para-la-atencion-a-estudiantes-con-discapacidad-a-nivel-universitario/>

- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Rodillo, E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59.
<https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864015000097>
- Rodríguez, C. (2009). Diferencias en las oportunidades educativas de las personas según su origen social en el estado de Hidalgo. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1700-F.pdf
- Salinas, M., Lissi, M.-R., Medrano, D., Zuzulich, M.-S., y Hojas, A.-M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, (63), 77-98.
<https://doi.org/10.35362/rie630502>
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 12 (2), 85-104.

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074>

Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a2.pdf>

Sánchez-Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista de Docencia e Investigación*, (21), 203-226. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/a9bf7570-a05f-42ab-9d56-af0ab036b636/content>

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*.

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*.

Diario Oficial de la federación.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/21032/RO_Inclusi_n_y_Equidad_2014.pdf

Silva, R. (2018). Las Necesidades Educativas Especiales y sus Conceptos. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. [https://repositorio-](https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2160/mod_resource/content/6/contenido/index.html)

[uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2160/mod_resource/content/6/contenido/index.html](https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2160/mod_resource/content/6/contenido/index.html)

Tecnológico Nacional de México. *Instituto Tecnológico de Mexicali*. Gobierno de México.

<http://www.dgest.gob.mx/federales/instituto-tecnologico-de-mexicali>

Tecnológico Nacional de México. (s.f.). *Programa de Desarrollo Institucional 2019-2024*.

https://www.tecnm.mx/menu/conocenos/PDI-TecNM-2019-2024_2oct2020.pdf

Tecnológico Nacional de México. (2014). *Programa Institucional de Innovación y*

Desarrollo 2013-2018.

http://dgest.gob.mx/images/areas/planeacion/2014/PIID_2013-

[2018_TECNM_Final.pdf](http://dgest.gob.mx/images/areas/planeacion/2014/PIID_2013-2018_TECNM_Final.pdf)

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación*

del profesorado, 13(2), 1–15.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20624>

Tenorio, S. y Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de

estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1),

9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564001.pdf>

Urra, E., Núñez, R., Retamal, C. y Jure, L. (2014). Enfoques de Estudio de Casos en la

Investigación de Enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XX(1), 131-142.

<https://www.redalyc.org/pdf/3704/370441815012.pdf>

**Apéndice A. Matriz de competencias del docente universitario en relación con la
inclusión educativa**

Competencias	Indicadores de ejecución
Competencias pedagógico-didácticas	<p>Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo</p> <p>Establece prioridades</p> <p>Organiza recursos en función de resultados</p> <p>Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias</p> <p>Establece prioridades con los objetivos a evaluar</p> <p>Tiene capacidad para instrumentar cambios</p> <p>Posee espíritu dinámico e innovador</p> <p>Manifiesta interés por las actividades</p> <p>Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión</p> <p>de los alumnos con necesidades especiales</p> <p>Acomoda la enseñanza y adecúa los materiales</p> <p>Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica</p> <p>Refuerza las competencias difíciles de lograr</p> <p>Utiliza estrategias novedosas (creatividad)</p> <p>Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje</p> <p>Fomentar el interculturalismo</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos</p> <p>Induce la expresión de puntos de vista personales</p> <p>Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo</p> <p>Facilita diversas formas de entrada al currículum</p> <p>Usa y adapta la tecnología</p> <p>Encuentra sentido al trabajo que el alumno desarrolla</p> <p>Motiva, utilizando como referencia los intereses vitales</p>

Competencias	Indicadores de ejecución
Competencias de liderazgo	<p>Posee habilidades interpersonales</p> <p>Sabe liderar</p> <p>Crea un clima de confianza y comunicación</p> <p>Maneja conflictos</p> <p>Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del aula</p> <p>Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación</p>
Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo	<p>Discute sobre el logro de objetivos</p> <p>Evalúa las relaciones de trabajo</p> <p>Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo</p> <p>Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje</p> <p>Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz</p> <p>Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.</p>
Competencias investigativas	<p>Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación</p> <p>Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación</p> <p>Pone en práctica el proceso de investigación-acción</p> <p>Aplica las modalidades de investigación</p> <p>Usa documentos bibliográficos adecuados y actualizados</p> <p>Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje</p>
Competencias interactivas	<p>Empatía con el alumno</p> <p>Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes</p> <p>Utiliza el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje</p>

Competencias	Indicadores de ejecución
Competencias éticas	<p>Valores</p> <p>Es amigo de los alumnos</p> <p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno</p> <p>Se preocupa por el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores</p> <p>Actitudes</p> <p>Puntual y responsable</p> <p>Respeto reglas y normas</p> <p>Asume compromisos y tareas</p> <p>Es honesto, ético</p> <p>Posee virtudes</p> <p>Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>Establece límites</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con el alumnado</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos</p>
Competencias organizativas	<p>Establece una relación de confianza con el alumnado</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos</p>

Fuente: Fernández (2012, p. 20)

Apéndice B. Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas

Cuestionario de Competencias Docentes Inclusivas

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer las competencias docentes inclusivas en el Instituto Tecnológico de Mexicali, como parte de la investigación de la tesis "Propuesta de las competencias que requiere el profesional de la docencia para fortalecer el proceso de inclusión educativa en el Instituto Tecnológico de Mexicali, desde la perspectiva del profesorado", por lo cual su participación es de gran ayuda.

Dicho cuestionario le tomará alrededor de 10 minutos en contestarlo.

Correo electrónico: _____

Información general

Favor de completar la siguiente información:

Seleccione el departamento de adscripción al que pertenece

1. Departamento de Ciencias Económico Administrativas
 2. Departamento de Ingeniería Industrial
 3. Departamento de Ingeniería Química Bioquímica
 4. Departamento de Ingeniería Metal Mecánica
 5. Departamento de Eléctrica
 6. Departamento de Sistemas y Computación
 7. Departamento de Ciencias Básicas
- ¿Ha recibido capacitación por parte del Instituto Tecnológico de Mexicali relacionada al tema de inclusión educativa?
a) Si b) No
 - Sí su respuesta anterior fue sí ¿Qué tipo de capacitación ha recibido?

a) Curso b) Diplomado c) Otro d) No aplica

A continuación, se listan una serie de afirmaciones. Por favor, marque la respuesta que más se apegue a su práctica docente de acuerdo a la siguiente escala:

1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni desacuerdo 4. De acuerdo 5. Muy de acuerdo

I. Perfil docente						
1	Cuento con la formación necesaria para llevar a cabo prácticas inclusivas en mi actuar docente	1	2	3	4	5
2	Puedo identificar a los estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial	1	2	3	4	5
3	Considero que poseo las habilidades para generar los cambios pertinentes en mi práctica pedagógica para la atención de las necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
4	Conozco un protocolo del Instituto Tecnológico de Mexicali dónde se especifica cómo se atienden las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes.	1	2	3	4	5
5	Conozco la situación (de aprendizaje, física, socioeconómica, orientación e identidad de género, cultural, etc.) de todas y todos los estudiantes de mi clase.	1	2	3	4	5
6	Tengo la disposición para desarrollar las habilidades necesarias que me permitan llevar a cabo practicas inclusivas dentro y fuera del aula	1	2	3	4	5
7	Me comprometo para que todo el estudiantado aún en condición de desventaja (de aprendizaje o física, socioeconómica, orientación e identidad de género, cultural, etc.) se sienta acogido por todo el grupo (bienestar).	1	2	3	4	5
8	Reconozco que en ocasiones hay estudiantes que están en ventaja tanto como en desventaja académica.	1	2	3	4	5
9	Considero que los estudiantes con alguna necesidad educativa especial deben cursar sus estudios superiores en una institución que atienda sus necesidades específicas	1	2	3	4	5
II. Competencias pedagógico-didácticas						
10	Considero que los estudiantes pueden adaptarse a mi estilo de enseñanza	1	2	3	4	5
11	Desarrollo estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en el aula	1	2	3	4	5
12	Adapto la forma de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5

13	Adeco los materiales de la asignatura para atender a los diferentes estilos de aprendizaje	1	2	3	4	5
14	Uso y adapto la tecnología para favorecer el aprendizaje de acuerdo con las necesidades especiales de los estudiantes	1	2	3	4	5
15	Evalúo de manera continua las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje para reorientarlas y cambiarlas	1	2	3	4	5
16	Elaboro y adapto las estrategias para abordar los contenidos de aprendizaje acordes con los diferentes conocimientos previos de las y los estudiantes.	1	2	3	4	5
17	Explico de manera clara para los y las estudiantes, los objetivos a lograr en cada una de las actividades de la clase.	1	2	3	4	5
18	Consulta periódicamente con las y los estudiantes la pertinencia de las actividades de aprendizaje en clase de acuerdo con sus intereses y necesidades de aprendizaje.	1	2	3	4	5
III. Competencias de evaluación del aprendizaje						
19	Evalúo a los estudiantes de la misma manera y con los mismos instrumentos sin adaptaciones que les permitan estar en igualdad de condiciones	1	2	3	4	5
20	Considero necesario devolver a las y los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación	1	2	3	4	5
21	Considero necesario utilizar los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones de la asignatura y así ajustarlas a las necesidades detectadas.	1	2	3	4	5
22	Utilizo las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración) de manera formativa para que mejore el aprendizaje de los estudiantes con necesidades diversas.	1	2	3	4	5
23	Realizo ajustes razonables en la formas e instrumentos de evaluación	1	2	3	4	5
IV. Competencias de liderazgo						
24	Creo un clima de confianza y comunicación entre docente-estudiante y estudiante-estudiante	1	2	3	4	5
25	Manejo adecuadamente los conflictos que se presentan entre los estudiantes derivado de las diferencias individuales promoviendo la empatía y tolerancia en un entorno inclusivo	1	2	3	4	5
26	Considero que poseo habilidades interpersonales que favorecen la relación docente-estudiante en la generación de un ambiente incluyente	1	2	3	4	5
27	Fomento la toma de decisiones en un marco de comunicación e inclusión	1	2	3	4	5
28	Promuevo la negociación entre estudiantes en un ambiente respetuoso, tolerante e inclusivo	1	2	3	4	5
29	Consulta con las y los estudiantes sobre el apoyo que necesitan.					
V. Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo						
30	Evalúo constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo	1	2	3	4	5

31	Uso diversas estrategias de comunicación que permitan la comprensión de todos los estudiantes	1	2	3	4	5
32	Propicio el diálogo entre estudiantes	1	2	3	4	5
33	Discuto sobre el logro de objetivos	1	2	3	4	5
34	Evalúo las relaciones de trabajo entre estudiantes y su comportamiento hacia la inclusión	1	2	3	4	5
VI. Competencias éticas						
35	Muestro paciencia y tolerancia en el proceso de aprendizaje del estudiante con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
36	Me preocupo por el aprendizaje de los estudiantes, doy seguimiento y apoyo a sus necesidades	1	2	3	4	5
37	Tengo una actitud positiva frente a estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
38	Muestro coherencia entre mis principios y valores llevando a la práctica acciones incluyentes	1	2	3	4	5
39	Soy responsable con mis actividades como docente	1	2	3	4	5
VII. Competencias sociales						
40	Establezco una relación de confianza con los estudiantes	1	2	3	4	5
41	Distingo situaciones que requieren colaboración entre estudiantes y diversos actores involucrados en la educación	1	2	3	4	5
42	Colaboro con otros agentes educativos para favorecer la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en las diversas áreas de la institución	1	2	3	4	5
43	Gestiono el trabajo colaborativo entre los actores educativos	1	2	3	4	5
44	Establezco una relación de colaboración con la familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
VIII. Competencias organizativas						
45	Creo espacios de trabajo accesibles para los estudiantes con necesidades educativas especiales	1	2	3	4	5
46	Creo espacios de libertad y responsabilidad personal para promover la autogestión	1	2	3	4	5
47	Facilito los modos de trabajo	1	2	3	4	5
48	Utilizo el tiempo de manera flexible para adecuarlo al ritmo de aprendizaje del estudiante procurando no alejarlo del plan original	1	2	3	4	5
49	Establezco grupos de trabajo flexibles	1	2	3	4	5

50. Comentarios o sugerencias para favorecer las prácticas docentes inclusivas en el

Instituto Tecnológico de Mexicali

¡Gracias por su valiosa participación!

Apéndice C. Guía de entrevista semiestructurada para docentes del Instituto

Tecnológico de Mexicali

Guía de entrevista semiestructurada para docentes del Instituto Tecnológico de Mexicali

Investigación: Propuesta de Competencias Docentes para favorecer la inclusión de estudiantes con NEE desde la perspectiva del profesorado del Instituto Tecnológico de Mexicali

Ficha técnica:

Número de entrevistado:

Sexo:

Edad:

Departamento de Adscripción

Nombre del entrevistador:

Tiempo laborando en el Instituto Tecnológico de Mexicali:

Categoría	Ítem
Percepción de habilidades para la Educación Inclusiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Considera que tiene las competencias necesarias para atender en el aula a estudiantes con alguna necesidad educativa especial? 2. ¿Por qué?
Dificultades para la atención de las NEE	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha experimentado al atender a estudiantes con NEE? 4. ¿Llevó a cabo alguna acción para subsanar o compensar la dificultad?
Identificación de competencias por desarrollar	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Qué competencias considera deben ser desarrolladas por los docentes para llevar a cabo prácticas inclusivas?
Condiciones para favorecer las prácticas inclusivas hacia estudiantes con NEE	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué condiciones deben existir para poder llevar a cabo prácticas inclusivas con estudiantes que tienen alguna NEE? 7. ¿Qué condiciones son brindadas por la institución? 8. ¿Cuáles condiciones deben ser por parte del docente?
Características de la capacitación en inclusión	<ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Qué temáticas considera se deben abordar en la capacitación inclusiva para los docentes? 10. ¿Qué modalidad puede resultar más conveniente para realizar la capacitación? (presencial, en línea sincrónica o asincrónica, híbrida) 11. ¿Qué herramientas o materiales considera que requiera para la capacitación?

Apéndice D. Dictamen del Comité de Ética en Investigación



D-CEI125

Tijuana Baja California
2 de diciembre de 2022

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada Nydia Janette Contreras Lopez.-

Les informamos que su proyecto *Propuesta de las competencias que requiere el profesional de la docencia para fortalecer el proceso de inclusión educativa en el Instituto Tecnológico de Mexicali, desde la perspectiva de los actores involucrados*, ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Proyecto de investigación	2 de diciembre de 2022 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Le recordamos que el Comité de Ética en Investigación de CETYS Universidad tiene la finalidad de apoyar al buen desarrollo de la investigación, y de promover el respeto a la integridad de las personas que se involucren en los procesos investigativos que se desarrollan en el marco de nuestra institución. En este sentido, si hay algún tema que usted requiera revisar colaborativamente, permaneceremos a su disposición.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en
Investigación de CETYS Universidad.

Apéndice E. Consentimiento Informado

CETyS Universidad

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido invitado(a) por la investigadora Nydia Janette Contreras López estudiante del programa de posgrado del Doctorado en Educación de CETyS Universidad a participar en el proyecto de investigación titulado: Propuesta de Competencias Docentes que requiere el profesional de la docencia para fortalecer el proceso de inclusión educativa en el Instituto Tecnológico de Mexicali, desde la perspectiva del profesorado.

Entiendo los procedimientos que serán utilizados en esta investigación y los riesgos personales y beneficios que implica mi participación en ella. He sido informado y entiendo que el material de investigación será manejado con **estricta confidencialidad, anonimato y seguridad** por parte de la investigadora. Estoy consciente de que puedo declinar mi participación en esta investigación en cualquier momento en que yo así lo decida. El uso de la información que yo aportaré será exclusivamente para uso académico.

Por lo tanto, yo _____, acepto participar como _____ voluntario en el estudio que incluirá los procedimientos que se describen en la HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES y que se han discutido en detalle conmigo.

Firma del participante

Fecha: _____

Apéndice F. Gráficas de resultados por ítem

Figura 12

Gráfica de resultados ítem 1.

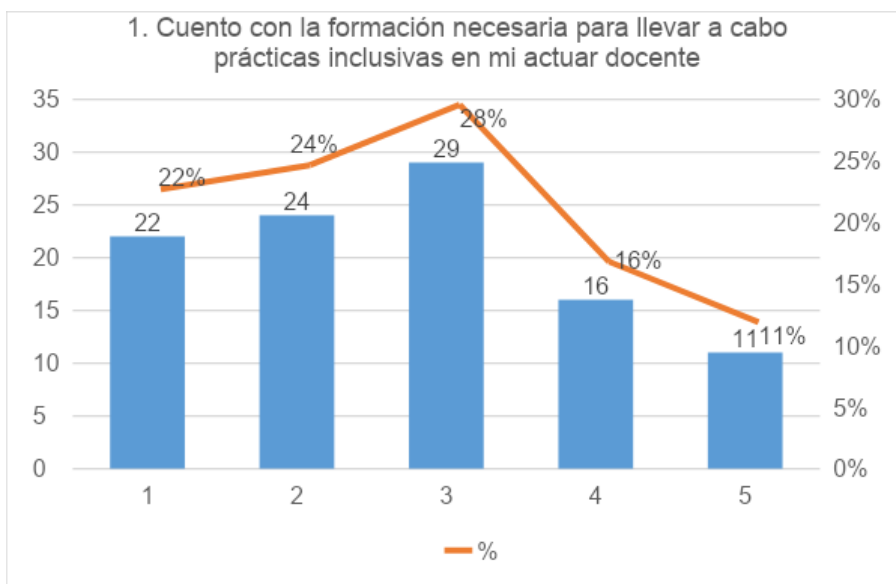


Figura 13

Gráfica de resultados ítem 2.

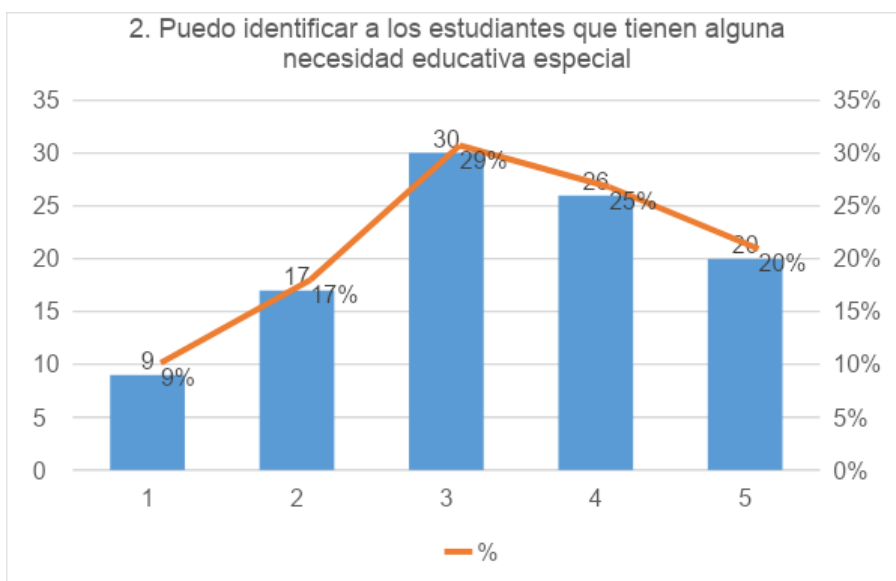
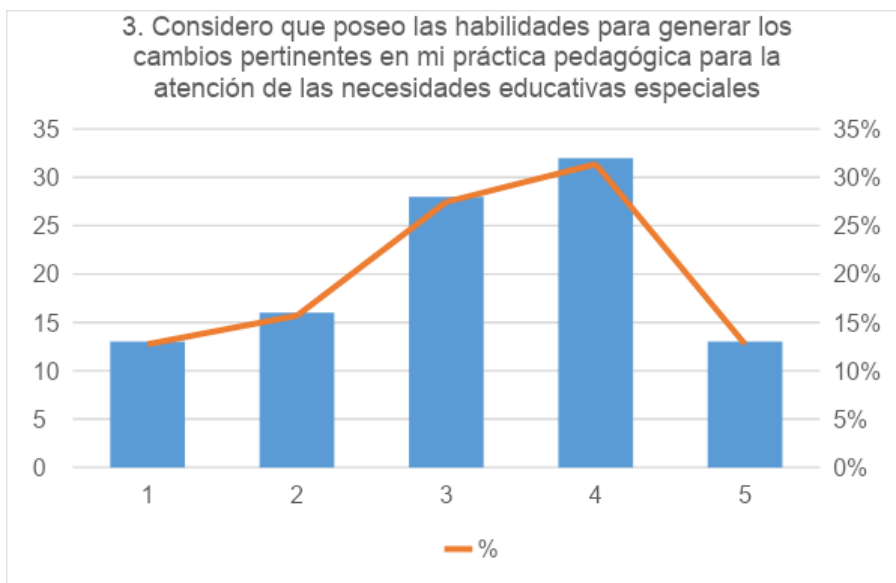


Figura 14

Gráfica de resultados ítem 3.

**Figura 15**

Gráfica de resultados ítem 4.

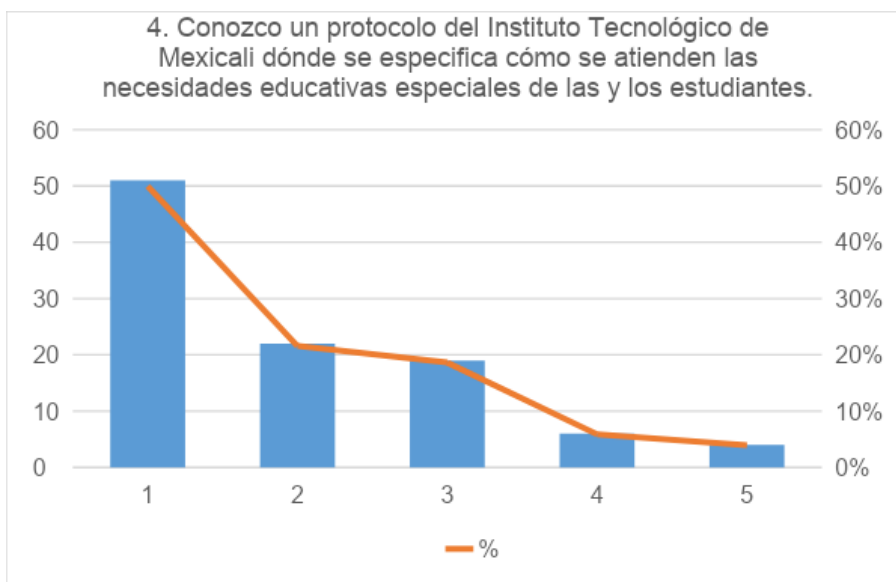
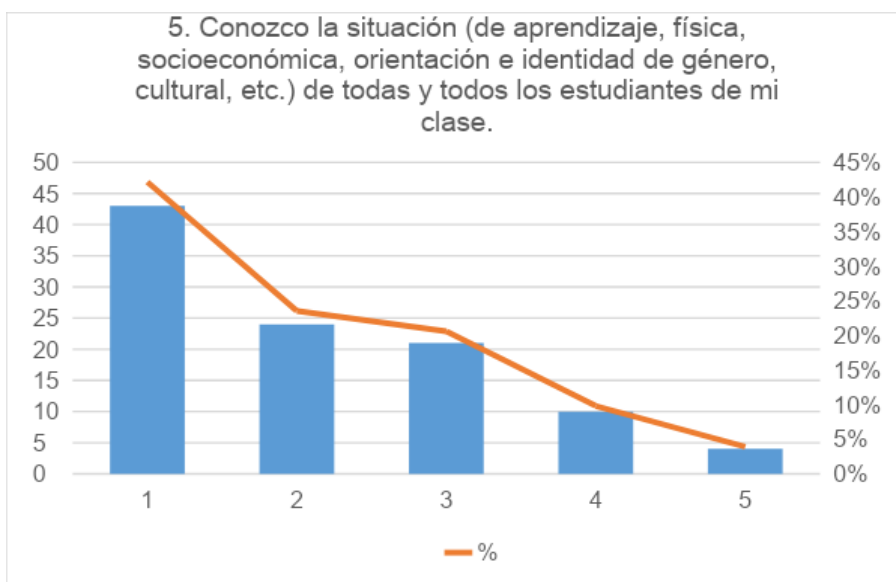


Figura 16

Gráfica de resultados ítem 5.

**Figura 17**

Gráfica de resultados ítem 6.

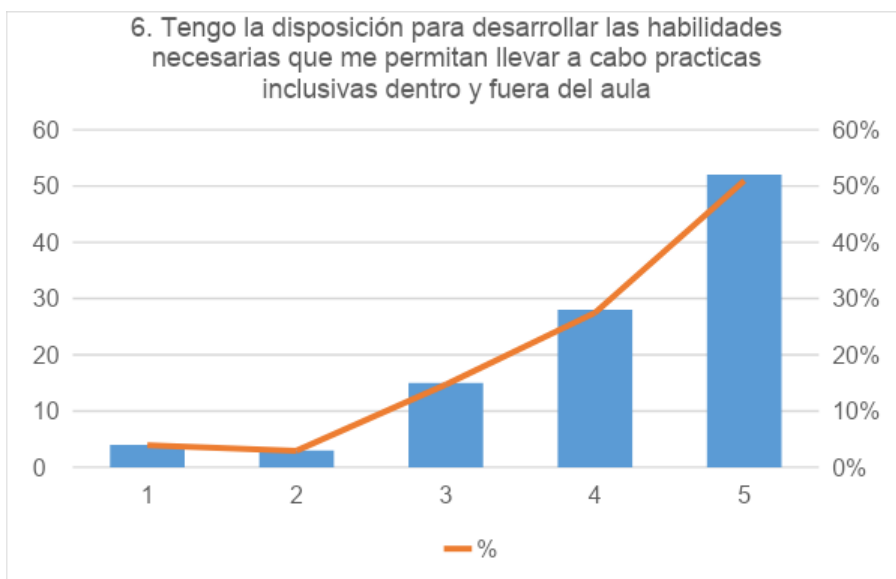
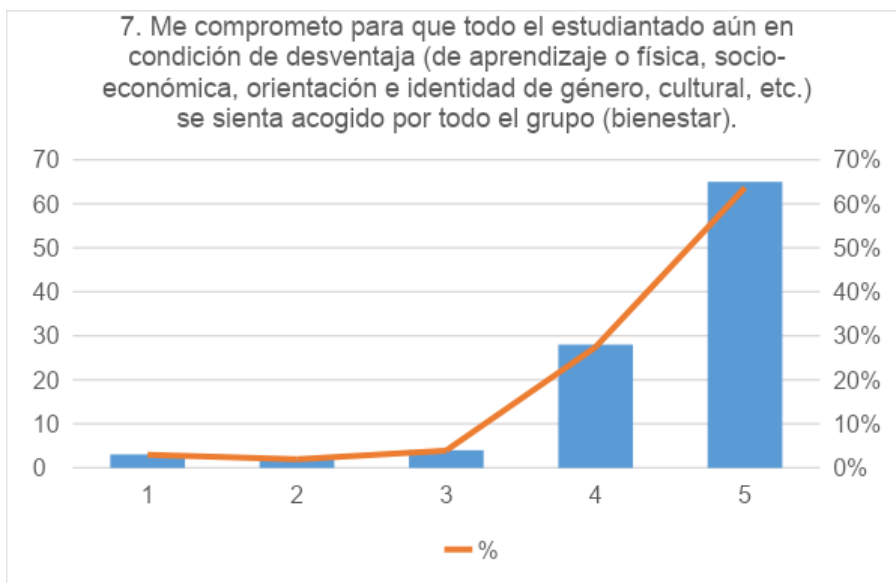


Figura 18

Gráfica de resultados ítem 7.

**Figura 19**

Gráfica de resultados ítem 8

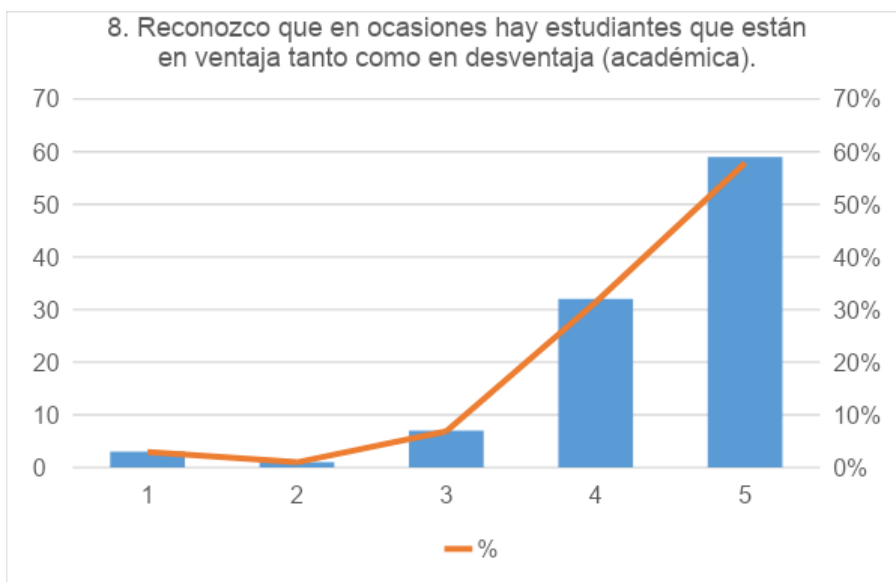
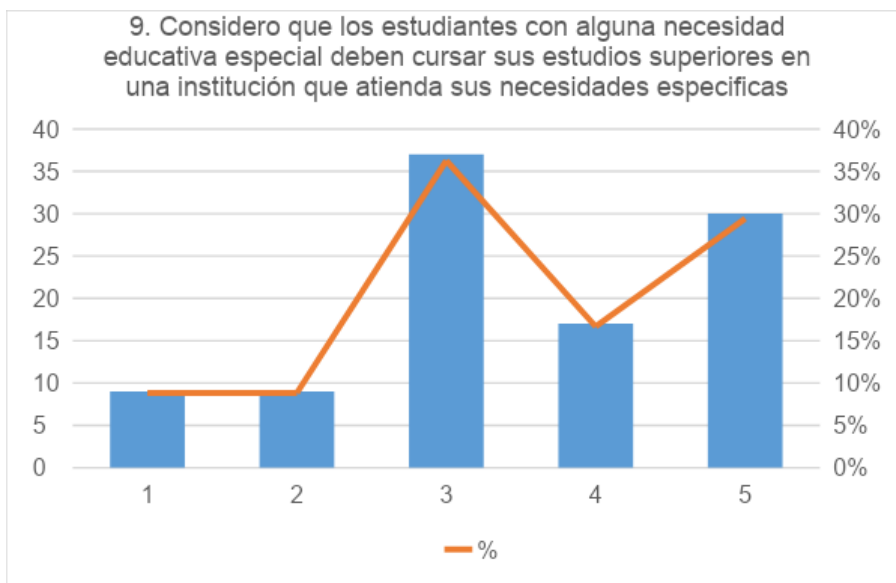


Figura 20

Gráfica de resultados ítem 9.

**Figura 21**

Gráfica de resultados ítem 10.

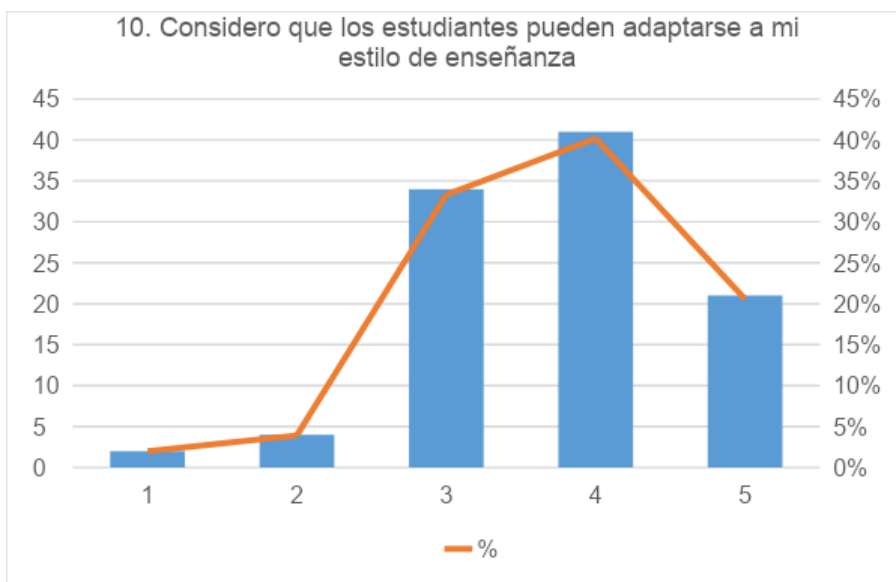
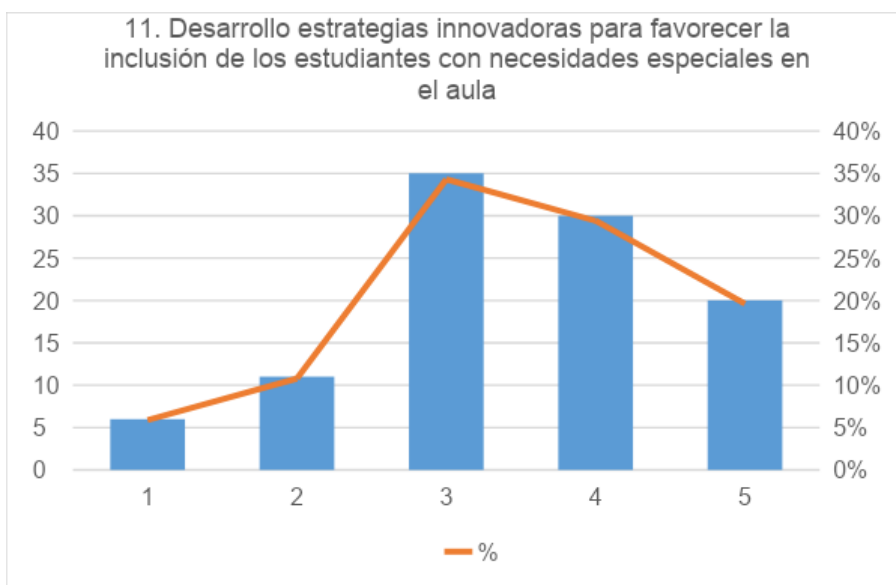


Figura 22

Gráfica de resultados ítem 11.

**Figura 23**

Gráfica de resultados ítem 12

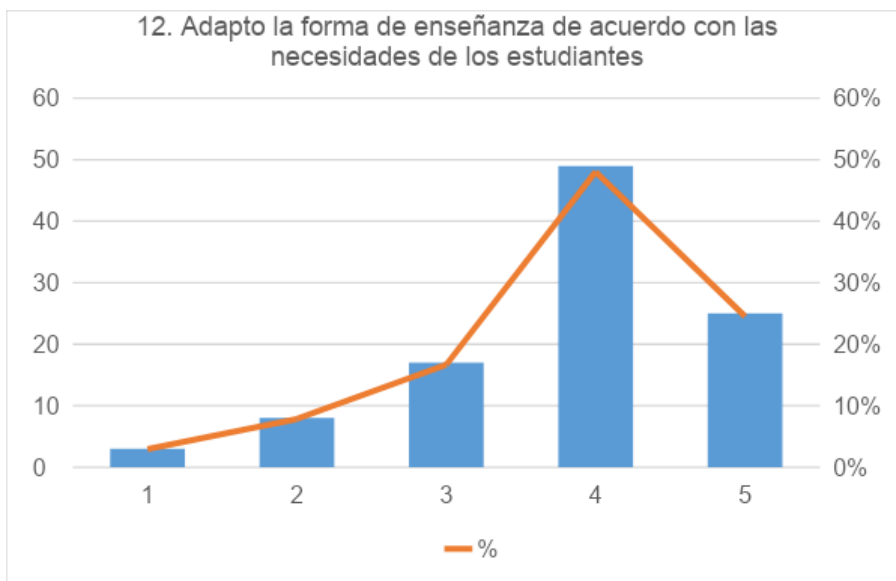


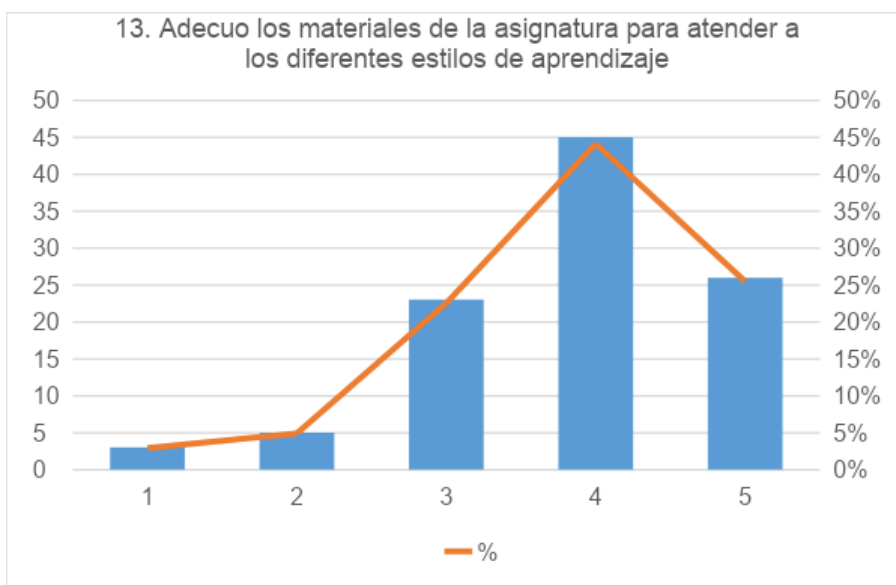
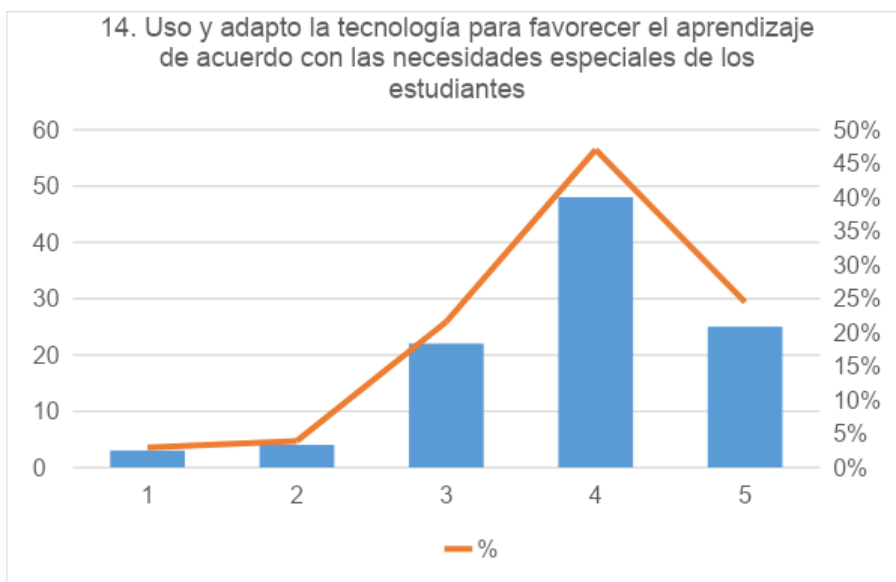
Figura 24*Gráfica de resultados ítem 13***Figura 25***Gráfica de resultados ítem 14*

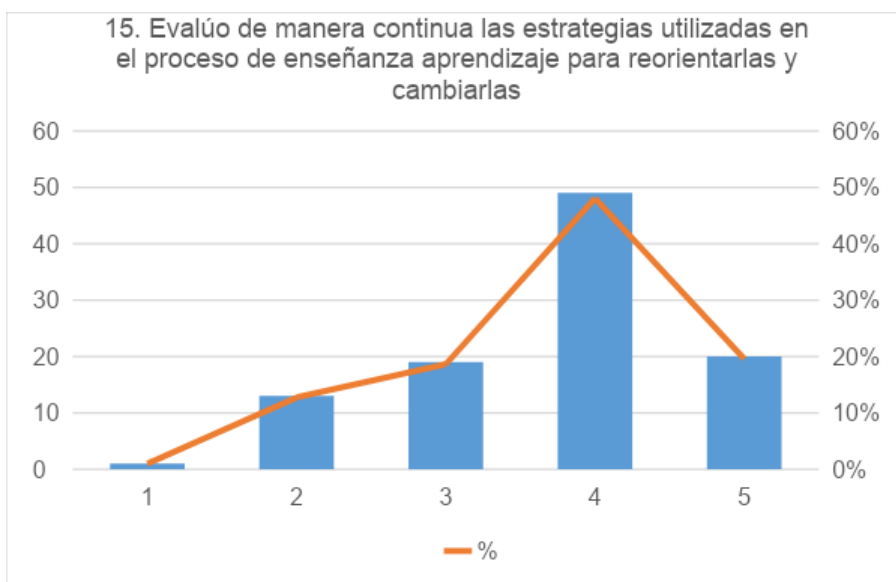
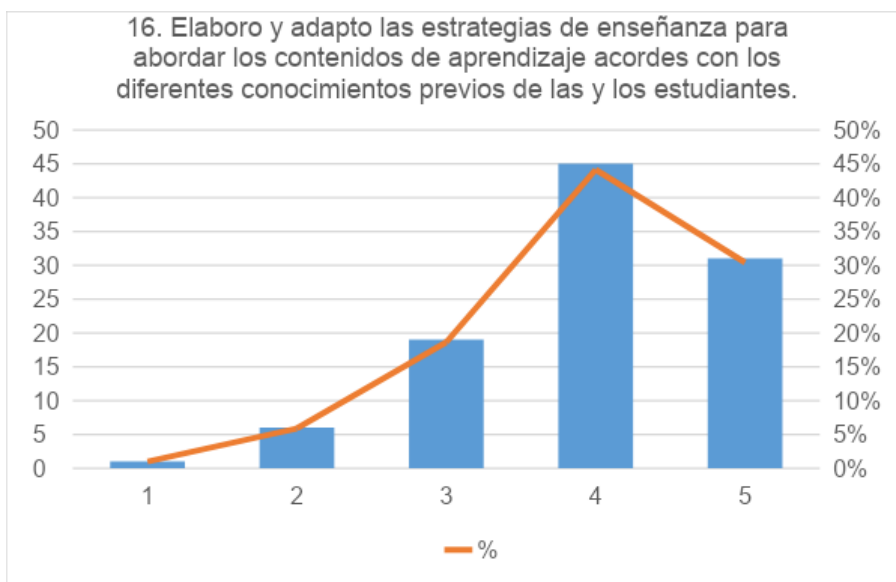
Figura 26*Gráfica de resultados ítem 15***Figura 27***Gráfica de resultados ítem 16*

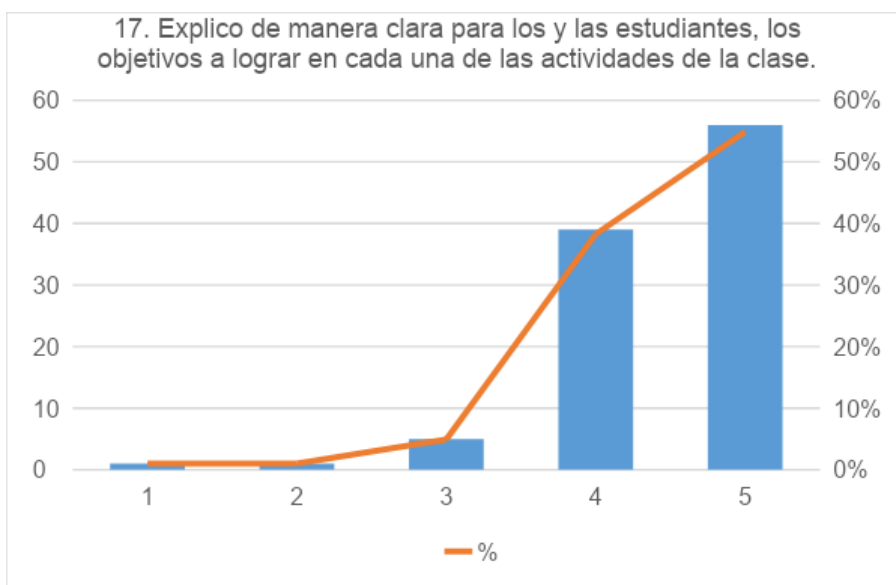
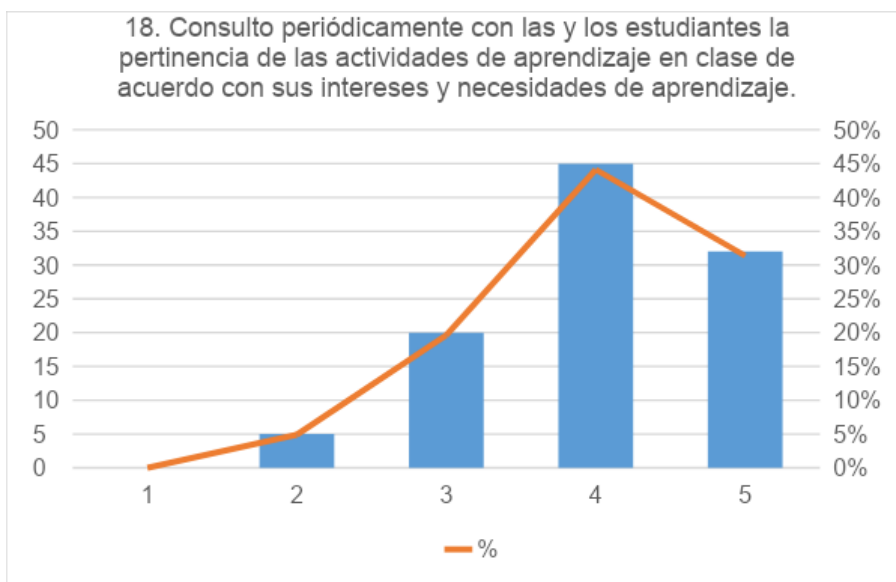
Figura 28*Gráfica de resultados ítem 17***Figura 29***Gráfica de resultados ítem 18*

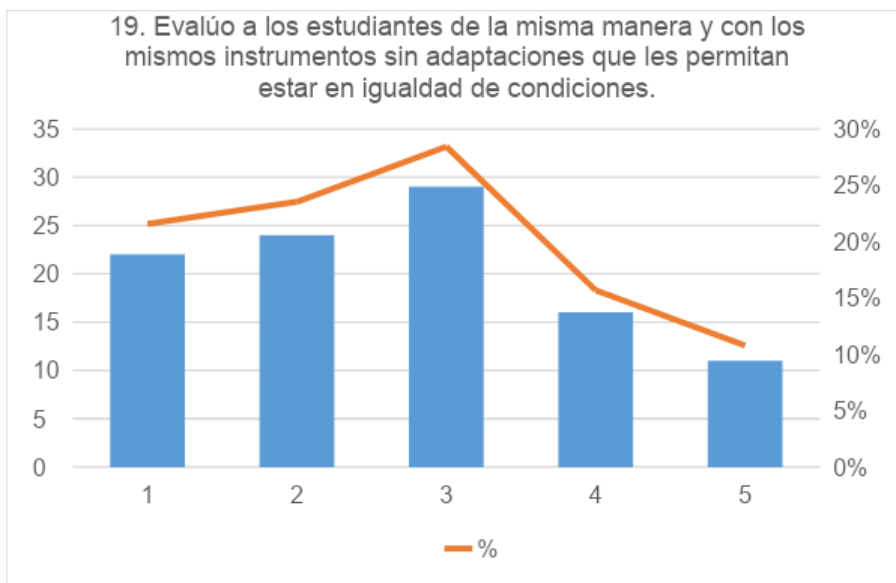
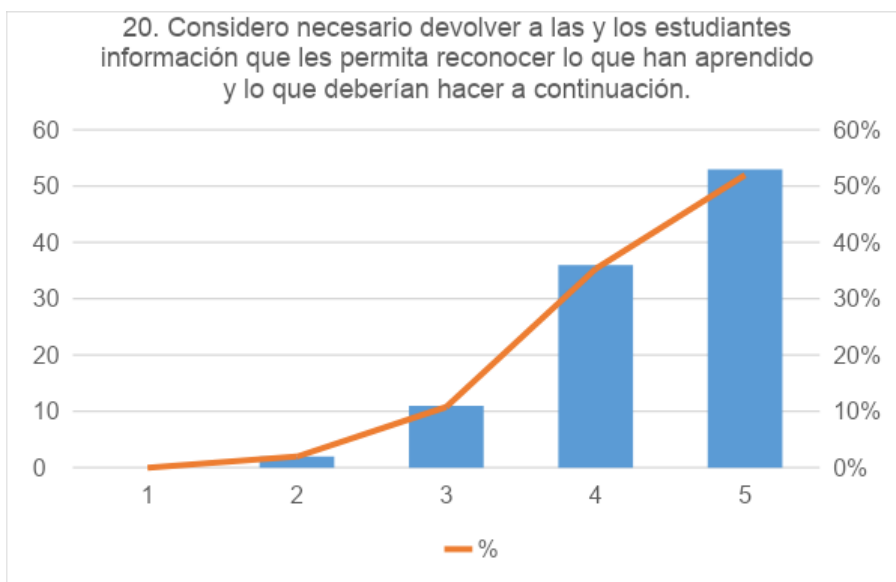
Figura 30*Gráfica de resultados ítem 19***Figura 31***Gráfica de resultados ítem 20*

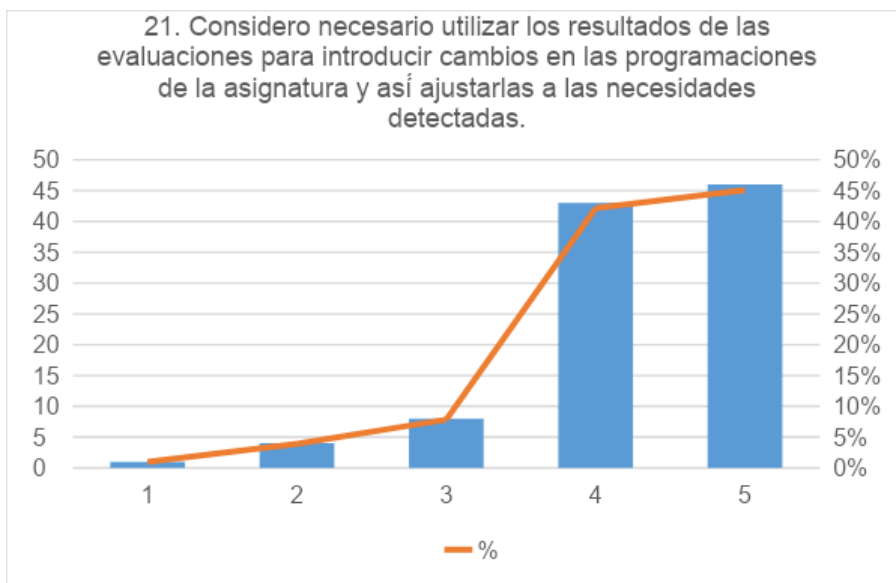
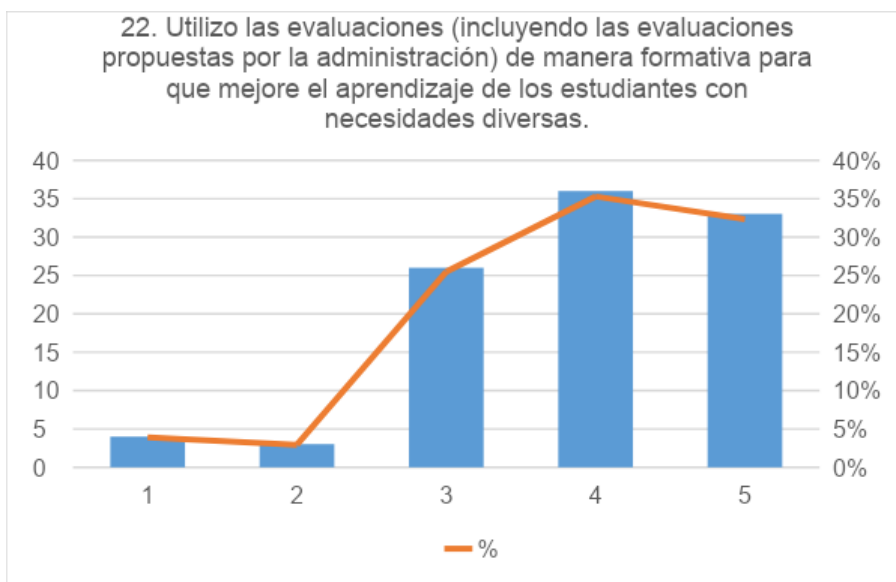
Figura 32*Gráfica de resultados ítem 21***Figura 33***Gráfica de resultados ítem 22*

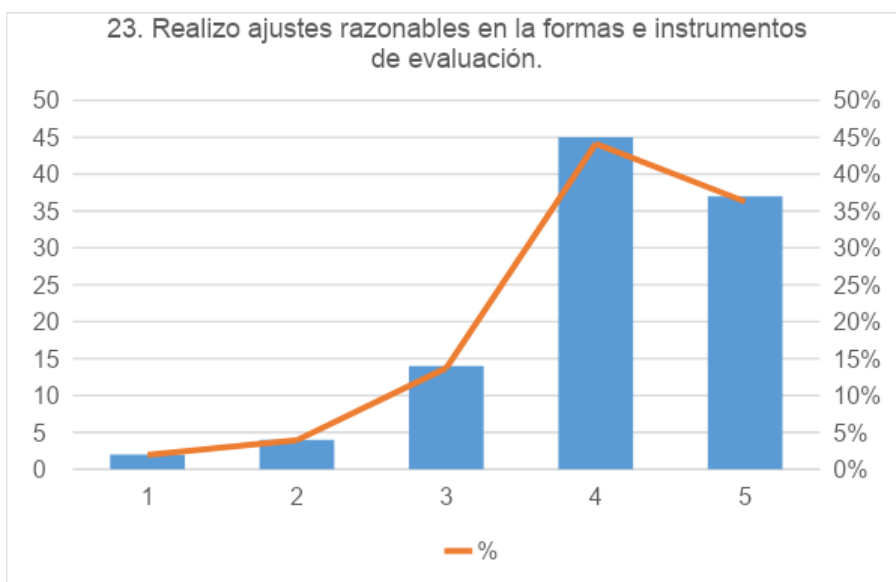
Figura 34*Gráfica de resultados ítem 23***Figura 35***Gráfica de resultados ítem 24*

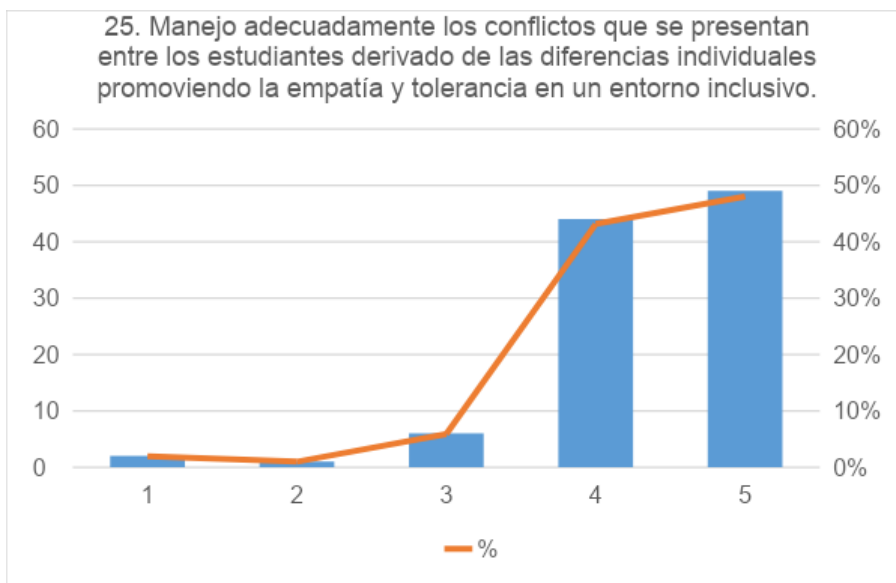
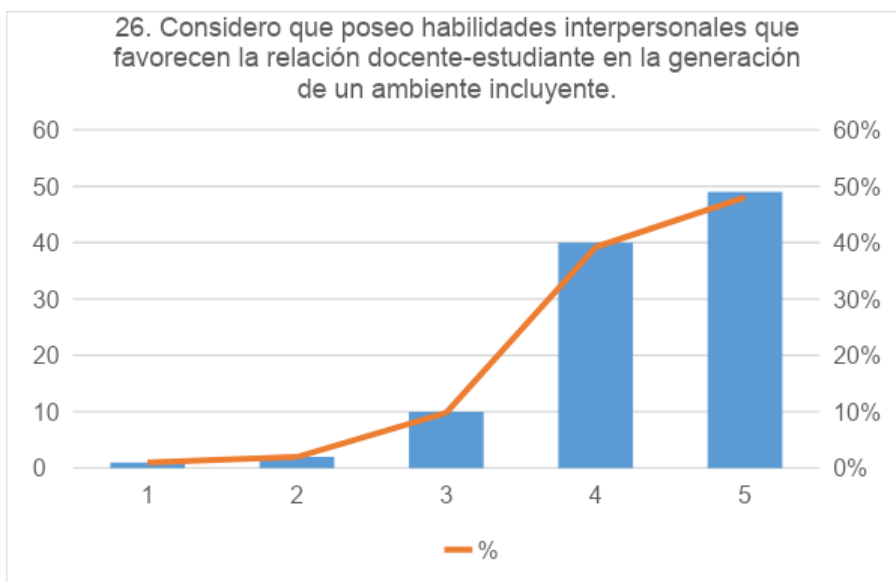
Figura 36*Gráfica de resultados ítem 25***Figura 37***Gráfica de resultados ítem 26*

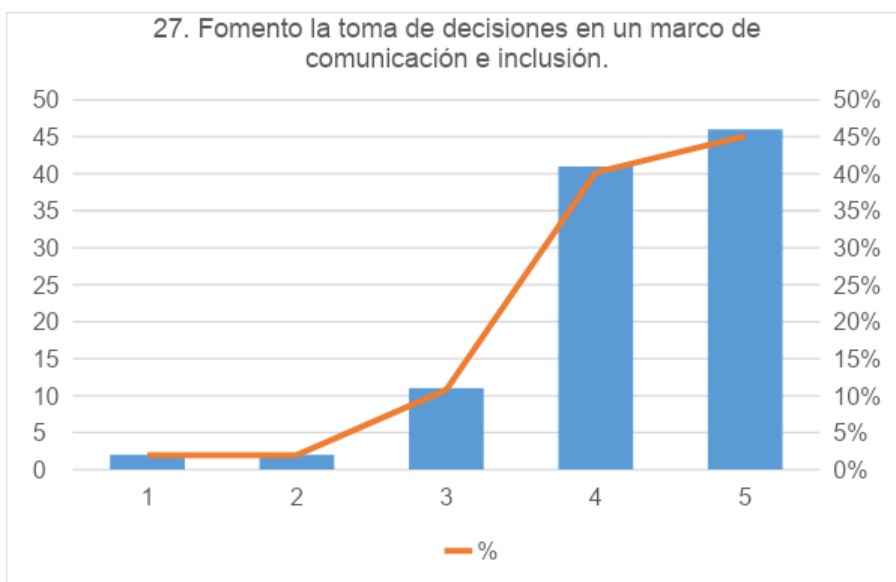
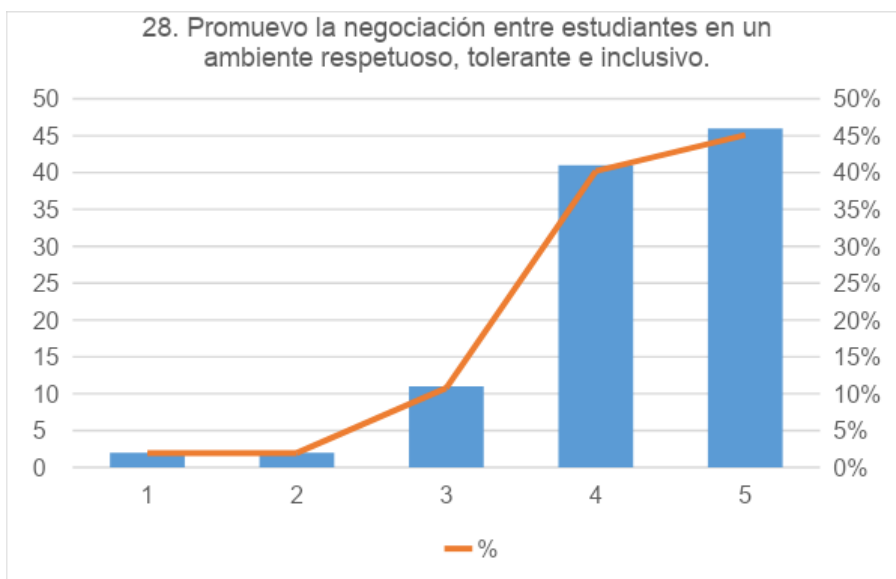
Figura 38*Gráfica de resultados ítem 27***Figura 39***Gráfica de resultados ítem 28*

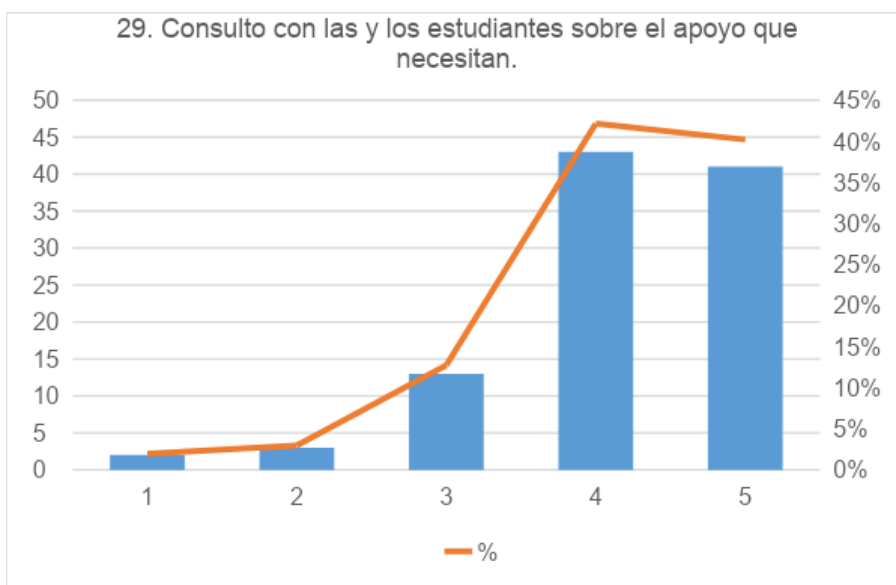
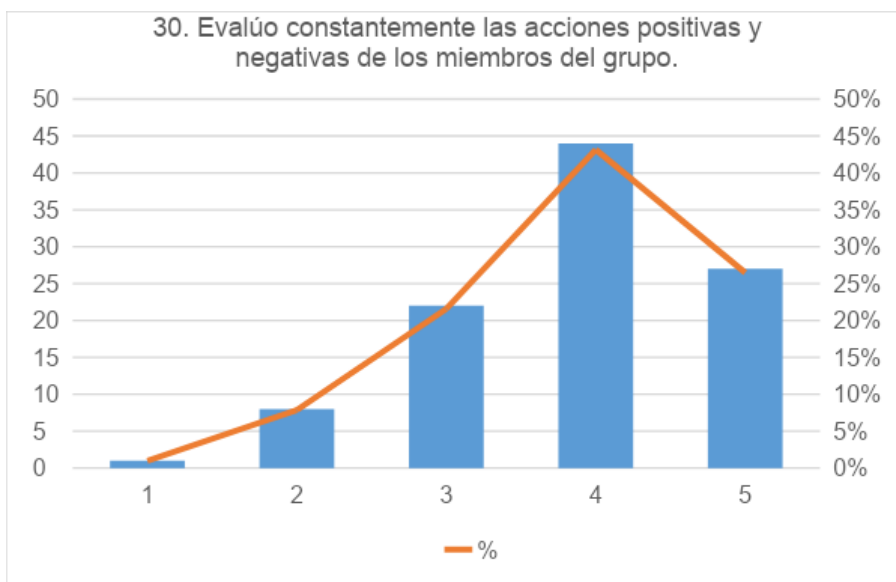
Figura 40*Gráfica de resultados ítem 29***Figura 41***Gráfica de resultados ítem 30*

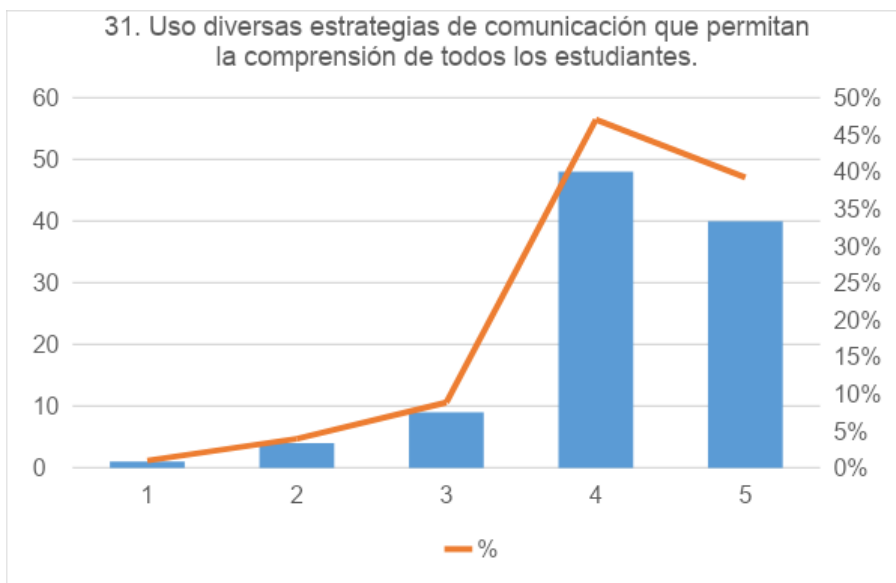
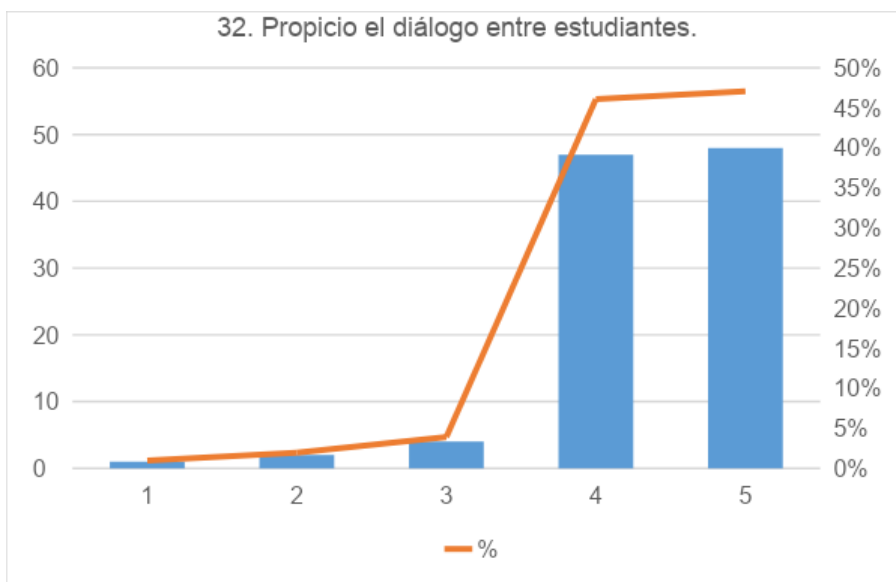
Figura 42*Gráfica de resultados ítem 31***Figura 43***Gráfica de resultados ítem 32*

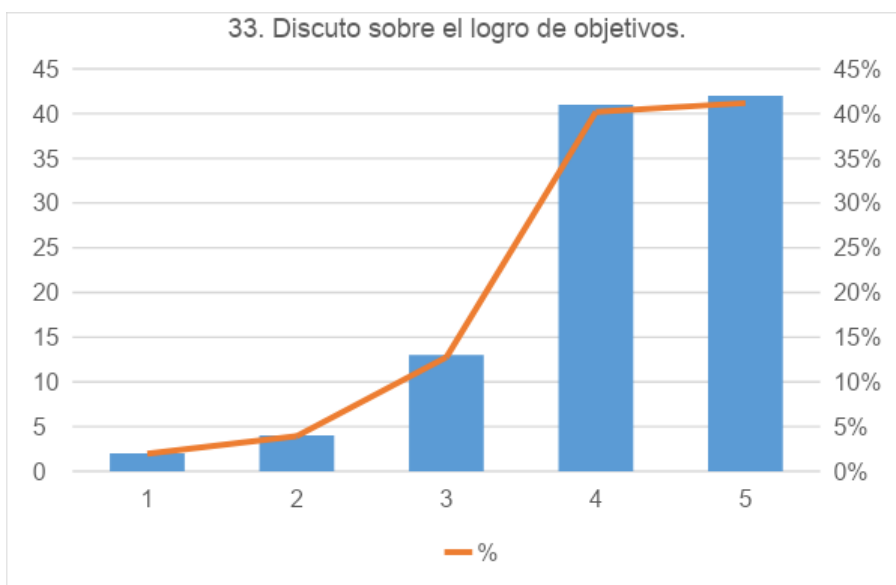
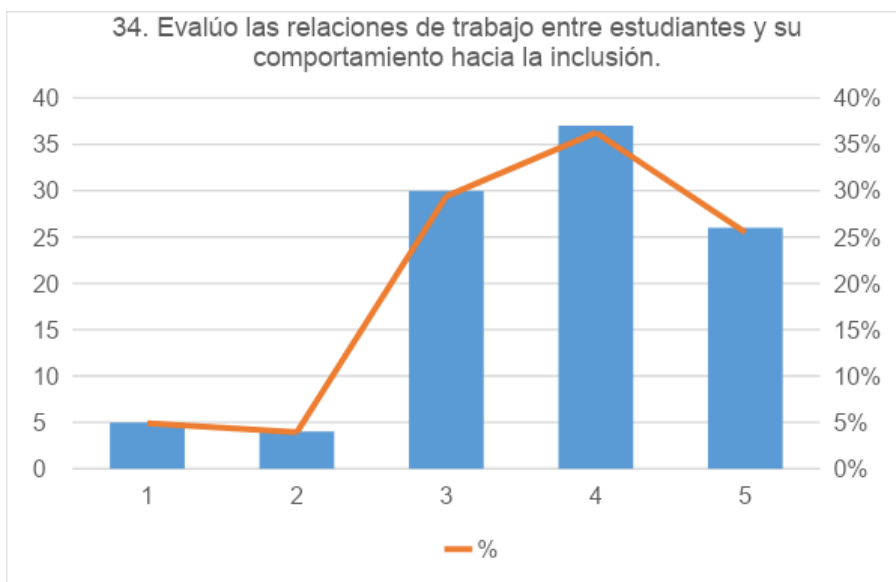
Figura 44*Gráfica de resultados ítem 33***Figura 45***Gráfica de resultados ítem 34*

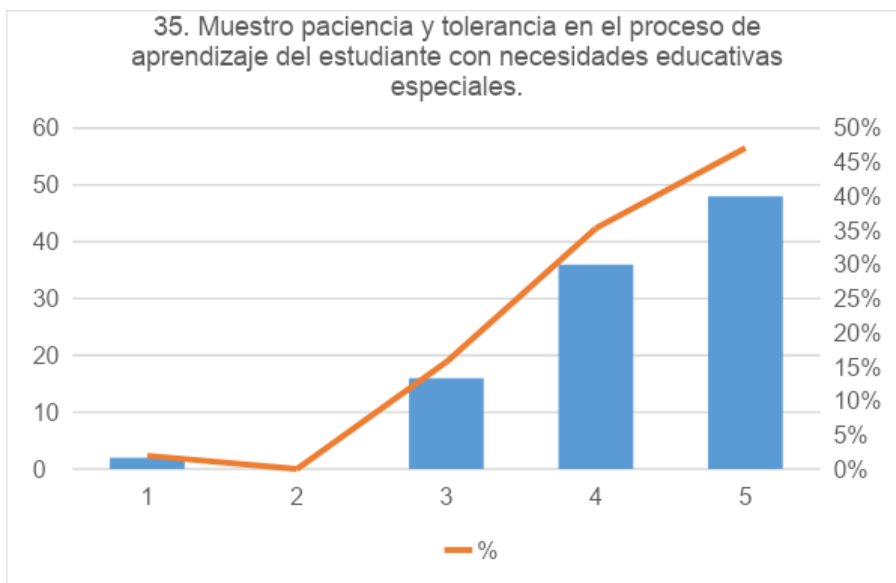
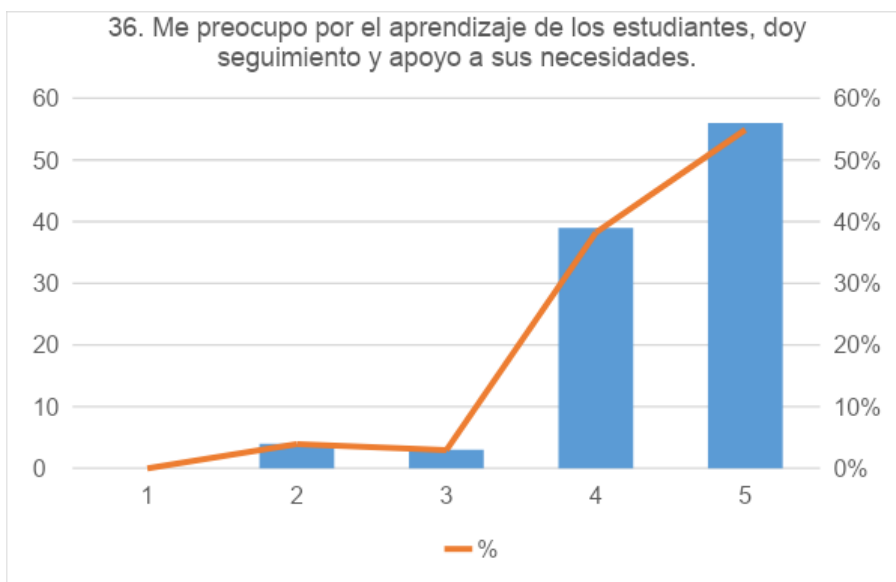
Figura 46*Gráfica de resultados ítem 35***Figura 47***Gráfica de resultados ítem 36*

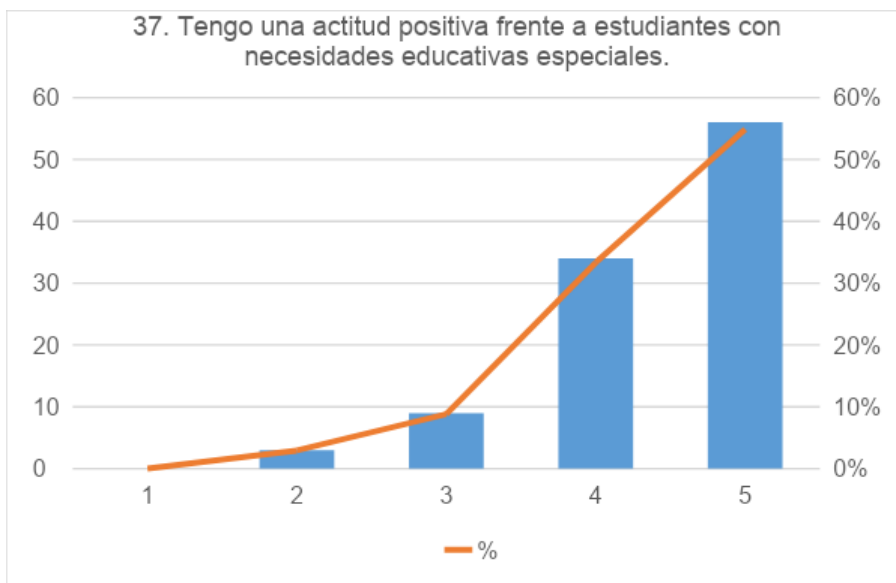
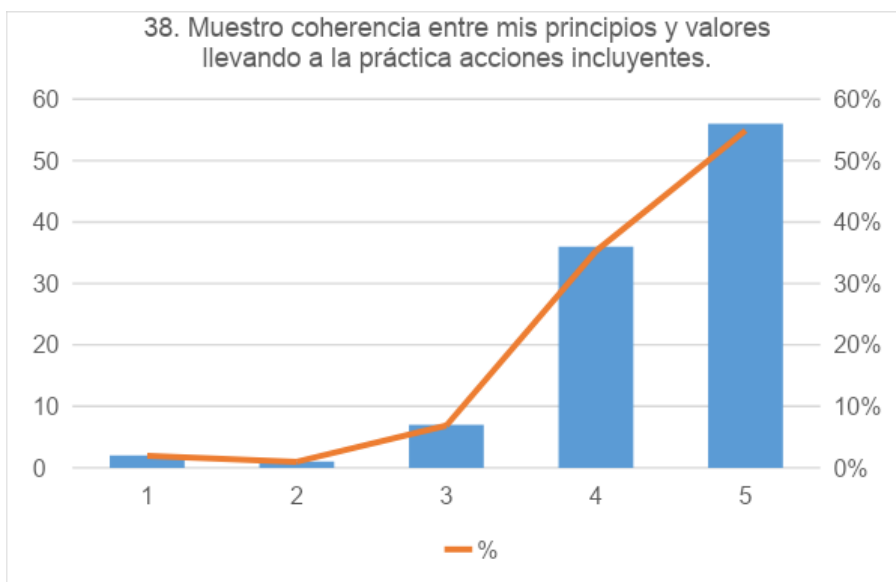
Figura 48*Gráfica de resultados ítem 37***Figura 49***Gráfica de resultados ítem 38*

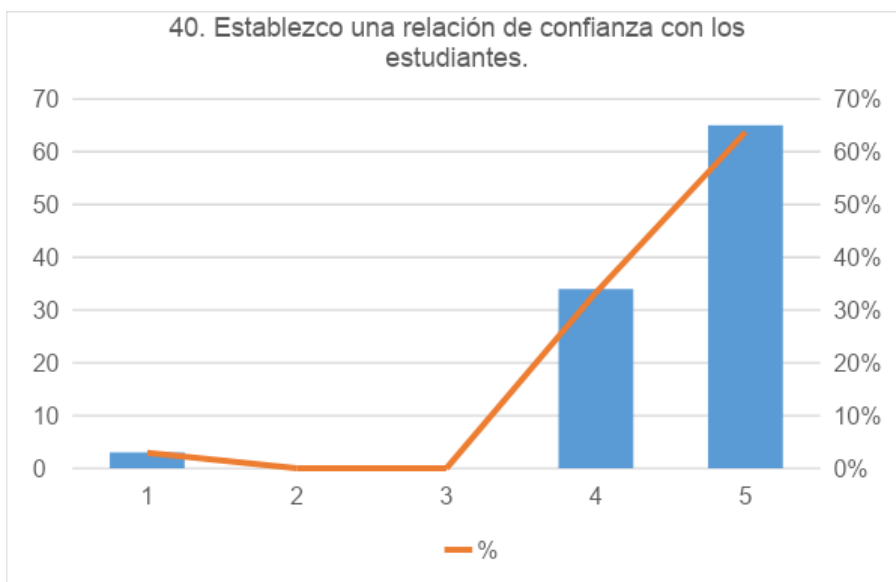
Figura 50*Gráfica de resultados ítem 39***Figura 51***Gráfica de resultados ítem 40*

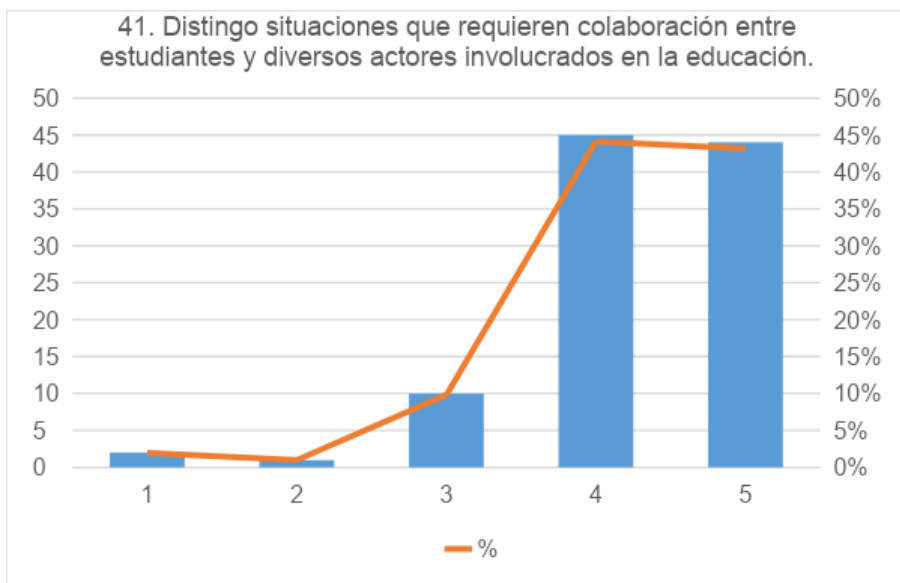
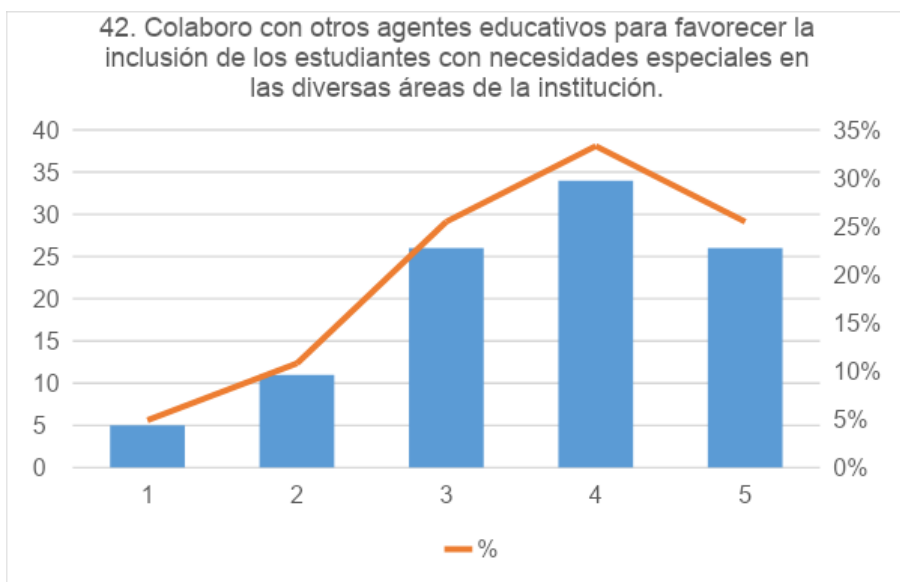
Figura 52*Gráfica de resultados ítem 41***Figura 53***Gráfica de resultados ítem 42*

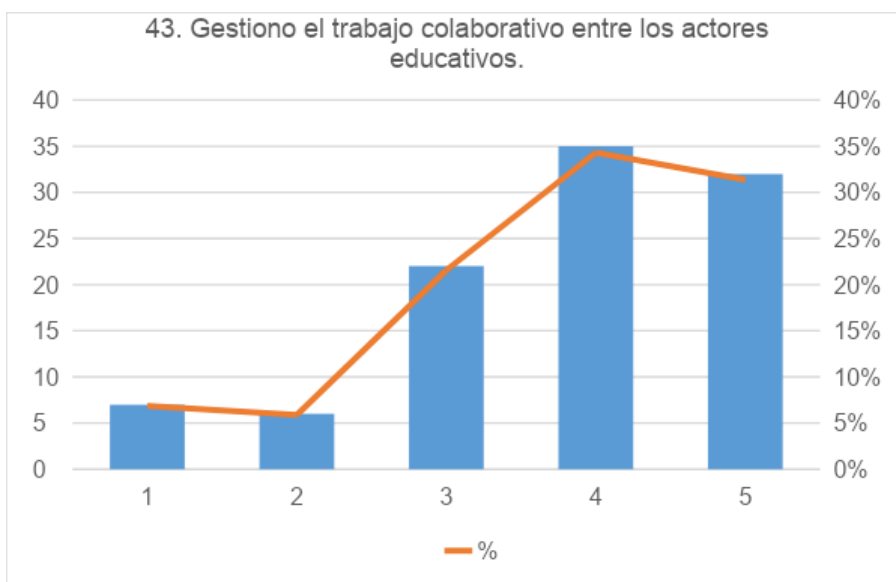
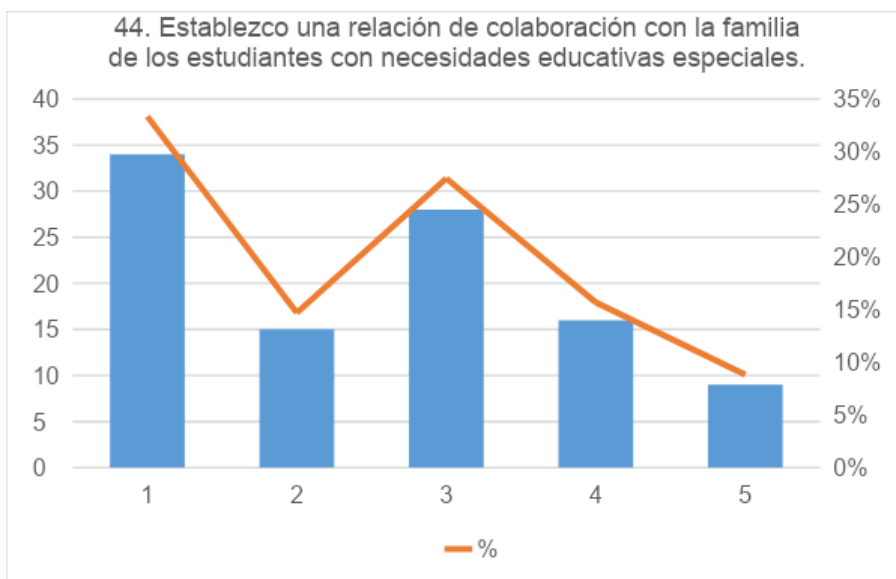
Figura 54*Gráfica de resultados ítem 43***Figura 55***Gráfica de resultados ítem 44*

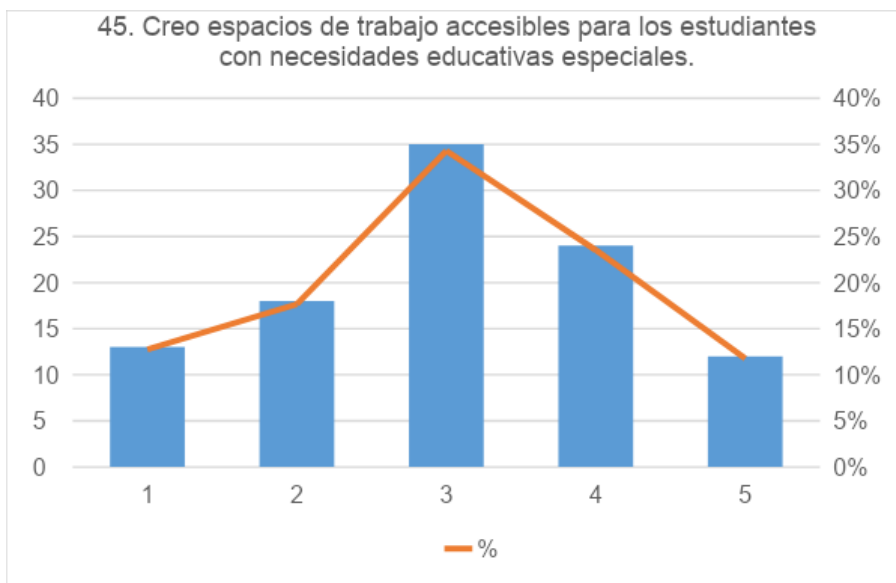
Figura 56*Gráfica de resultados ítem 45***Figura 57***Gráfica de resultados ítem 46*

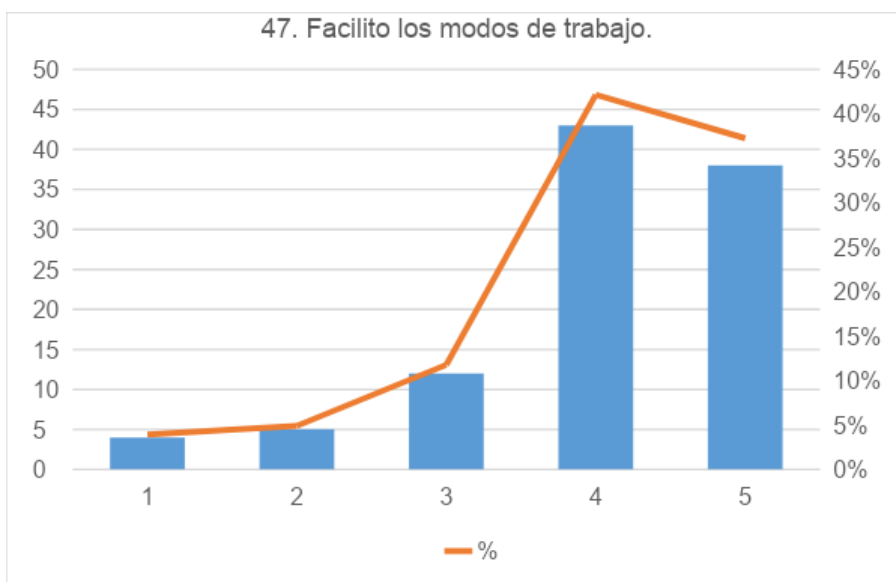
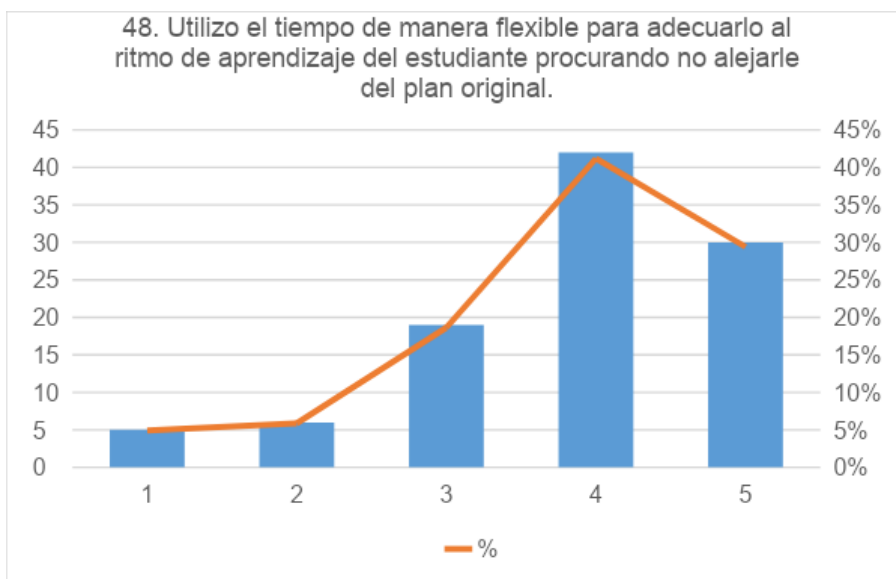
Figura 58*Gráfica de resultados ítem 47***Figura 59***Gráfica de resultados ítem 48*

Figura 60*Gráfica de resultados ítem 49*