

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT TO INCLUDE STUDENTS WITH DISABILITIES WITHIN A PHYSICAL CULTURE SCIENCES HIGHER EDUCATION PROGRAM

Pamela Franco Díaz¹, Azaneth Laguna Celia¹, César Delgado Valle^{1,2*}, Ramón Alfonso González Rivas¹, Fernando Israel Ponce Ramírez¹

1 Universidad Autónoma de Chihuahua – Facultad de Ciencias de la Cultura Física.

2 Instituto Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

 0000-0002-7148-8715  0000-0001-8017-4104  0000-0001-7405-291X  0000-0002-4919-6556

Como citar:

Franco-Díaz, P., Laguna-Celia, A., Delgado-Valle, C., González-Rivas, R.A., y Ponce-Ramírez, F.I. (2023). Formación docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad en un programa de educación superior en ciencias de la cultura física. *Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física*, 2(6), 1-14. DOI 10.54167/rmccf.v2i6.1391

Correspondencia: cdvalle@uach.mx (César Delgado Valle)

Recibido: 1 de noviembre de 2023; Aceptado: 17 de noviembre de 2023

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado



RESUMEN

La inclusión educativa en el ámbito universitario busca enfocarse en las prácticas educativas de los docentes para la generación de diseño universal para el aprendizaje. La inclusión educativa plantea un desafío pendiente, ya que se requiere una formación docente que promueva la atención a la diversidad, especialmente a los estudiantes con discapacidad. El objetivo busca formar a docentes de nivel superior en el tema de la inclusión educativa, mediante la generación y aplicación de un programa formativo para la construcción de una pedagogía inclusiva, esto se realizó con un enfoque cualitativo mediante la metodología de estudio de caso con la participación de 4 docentes que participaron en un programa de formación, para luego desarrollar una intervención áulica donde logran plasmar prácticas educativas con enfoque de inclusión, recuperando así en los resultados evidencias que los docentes realizaron en el proceso formativo, así como la realización de secuencias didácticas que posteriormente aplicaron revisando acciones en sus prácticas. Dentro de los resultados se observa las reflexiones de los docentes y valoración de secuencias para intervenir en el aula. Se concluye que la inclusión educativa va más allá de la discapacidad, e implica atender a otros sectores sociales que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. En la importancia de la inclusión educativa como un medio para lograr una educación de calidad y equitativa para todos.

Palabras clave: Inclusión educativa, Universitarios, Pedagogía inclusiva, Barreras aprendizaje.

SUMMARY

Educational inclusion in the university context seeks to focus on the educational practices of teachers for the generation of universal design for learning. Therefore, educational inclusion poses a pending challenge, as it requires teacher training that promotes attention to diversity, especially students with disabilities. The objective is to train higher level teachers in the topic of educational inclusion, through the generation and application of a training program for the construction of an inclusive pedagogy, this was done with a qualitative approach using the case study methodology with the participation of 4 teachers who participated in a training program, to then develop a classroom intervention where they managed to capture educational practices with an inclusion approach, thus recovering in the results evidence that the teachers carried out in the training process, as well as the realization of didactic sequences that they later applied reviewing actions in their practices. Within the results, the reflections of the teachers and evaluation of sequences to intervene in the classroom are observed. In such a way that it is concluded that educational inclusion goes beyond disability, and implies attending to other social sectors that face barriers to learning and participation. In the importance of educational inclusion as a means to achieve quality and equitable education for all.

Keywords: Educational inclusion, University students, Inclusive pedagogy, Barriers to learning.



INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en el ámbito universitario es un tema pendiente en las prácticas educativas de los docentes de este nivel educativo ya que la realidad, es que después de más de cuatro décadas que surgen los movimientos educativos para la atención a la diversidad en particular en lo referente a estudiantes con discapacidad es indispensable que se tenga una formación de los docentes para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas basadas en el diseño universal para el aprendizaje que incluyan planeaciones diversificadas, ajustes razonables, pero sobre todo logren identificar y atender cualquier barreras para aprendizaje y la participación (BAP)(Moliner et al., 2020; Luque et al., 2019).

Es decir, que se tengan las competencias necesarias para intervenir en el aula para que todos los estudiantes estén en igualdad de condiciones para acceder a la educación, es por ello que este proyecto busca formar a docentes en universitarios del norte del país, en el tema sobre inclusión educativa, mediante la generación y aplicación de un programa formativo para la construcción de una pedagogía inclusiva a partir de los principios del diseño universal para el aprendizaje (Paz- Maldonado, 2020).

De tal forma que, hablar de inclusión educativa trasciende el ámbito de la atención a poblaciones con discapacidades, ampliando su esfera de acción a sectores tradicionalmente alejados de la educación, por

consiguiente la inclusión educativa en el terreno de la educación superior, no sólo se limita a crear las condiciones para atender a estudiantes con ciertas discapacidades, sino a ampliar el abanico de posibilidades que promuevan la incorporación de estudiantes de diversos sectores, a su permanencia en los estudios, su egreso y lo más importante abonar a su futuro profesional (Paz-Maldonado, 2020; Brito et al., 2019).

Así pues, la educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio integrando a aquellos que se encuentran con alguna BAP y concibiendo la inclusión como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los estudiantes con discapacidad, poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo (Marchesi et al., 2014).

Otro de los aspectos importante en relación con la inclusión educativa es el tema de las barreras de aprendizaje y participación que contribuye a la falta de oportunidades para lograr la inclusión; principalmente debido a la estructura de los sistemas educativos que, además de atentar contra la dignidad de los estudiantes, genera una gran desigualdad y segmentación. El hecho de que determinadas escuelas excluyan, genera que aquellas que



aceptan a todos, los cuales suelen ser las públicas de contextos más desfavorecidos, terminan teniendo un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas que no pueden ser atendidas de manera adecuada con los recursos disponibles (UNESCO, 2017).

Es por ello que la Conferencia Mundial de Educación Superior menciona que:

Las instituciones de educación superior a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género (CMES, 2009, p. 119).

Retomando lo revisado sobre la inclusión educativa, podemos apreciar que, en las últimas décadas, los sistemas educativos nacionales en Latinoamérica tendieron cada vez a incorporar políticas de ingreso, retención/permanencia, atención de las diferencias, y egreso de los alumnos. Con diferentes formas, finalidades, y hasta destinatarios. La idea de políticas de inclusión se ha generalizado en la región, como un elemento constitutivo de las políticas públicas de educación (Pérez- Castro, 2019).

Por lo tanto, dentro de las acciones incluidas a las políticas públicas encaminadas la inclusión educativa están las de capacitación y la formación docente hacia la pedagogía inclusiva, es



algo que requiere ser asumida de forma crítica y responsable ya que en las últimas décadas se ha presentado una tendencia especial en la formación de docentes como parte de las políticas educativas de diversos países, estos cambios demandan procesos sistemáticos mediante los cuales el profesorado adquiera las competencias necesarias para generar respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad (Marín et al., 2013; Herrera-Seda et al., 2021).

En este sentido se plantea que, el docente universitario sea formado para proporcionar respuestas a la diversidad de contextos que se le presenten y generar estrategias creativas e innovadoras para transmitir y movilizar el conocimiento hacia sus alumnos (Balbo, 2020).

Debido a que la formación docente debe conseguir cambios a través de transmisión y construcción crítica de ideas, conocer los aspectos básicos que quiere repensar y transformar los enfoques, estructuras organizativas y metodologías empleada encaminadas a generar condiciones de equidad e igualdad (Moriña, 2020), además de desarrollar destrezas y/o habilidades, aparte de ser encaminada hacia la generación de profesores reflexivos y críticos en su quehacer, además de ser responsables del papel protagonista en las transformaciones educativas, que en la actualidad demandan la construcción de una visión crítica de la complejidad y los retos de los fenómenos educativos, de tal manera que el mejoramiento de su práctica educativa se convierta en un ejercicio cotidiano y permanente (Cipaguata, 2020; Tenorio et al., 2020).

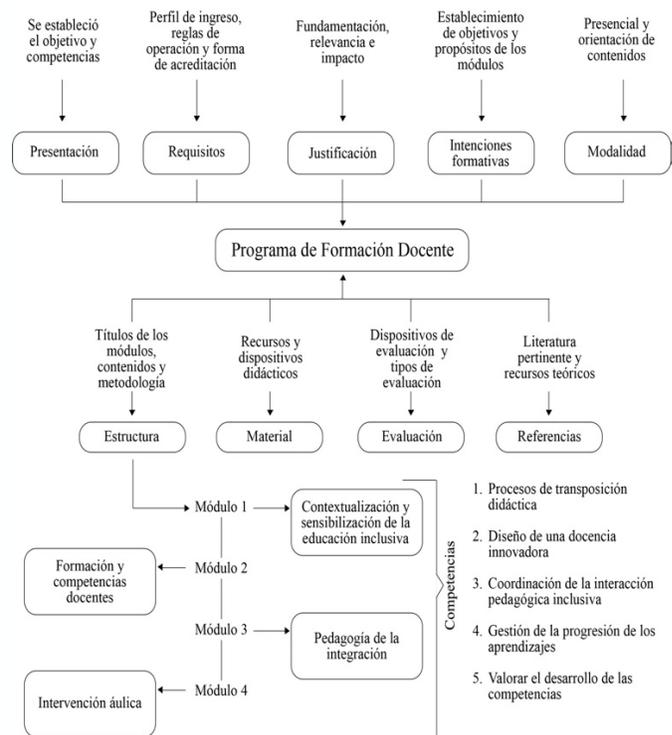
Adicional a lo anterior, los modelos de formación del docente deben estar centrados en prácticas educativas capaces de responder a las necesidades de ese alumnado y eso ha de reflejarse también en el pensamiento del profesorado y actitudes del docente que han de adaptarse al alumnado y no al revés, este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable; he aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de los docentes (Pérez-Castro, 2019).

Otros aspectos primordiales que los modelos de formación del docente inclusivo deben incluir es el de estar centrados en prácticas educativas capaces de responder a las necesidades de ese estudiantado y eso ha de reflejarse también en el pensamiento del profesorado y actitudes del docente que han de adaptarse al alumnado y no al revés, este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable; he aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de los docentes (Pérez-Castro, 2019).

Tomando en cuenta todo lo ya mencionado se buscó desarrollar este programa de formación docente, donde se realizó una extensa búsqueda y revisión de la literatura e información sobre las perspectivas de formación docente y sobre los referentes de discapacidad, pedagogía inclusiva y diseño universal, así como la integración del Modelo para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas (M-DECA), incorporando los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo, en esta etapa se describen los elementos estructurales del programa de

formación-evaluación de competencias y, de manera particular, se destacan las características del proceso formativo mediante dispositivos de formación como eje primordial basados en la pedagogía de la integración (Marín et al., 2013). A continuación, se muestra la estructura del programa de formación docente (figura 1).

Figura 1 Estructura del programa de formación docentes.



METODOLOGÍA

Dentro de esta perspectiva se sitúan de manera concreta dos tradiciones metodológicas pertenecientes al paradigma cualitativo: la primera se refiere al estudio de casos, la segunda se ubica como una investigación-acción participativa con un proceso reflexivo al cual el docente se integrará y participará.

El enfoque metodológico de esta investigación es de corte cualitativo basado en el análisis en profundidad de un caso en situación natural. Se utilizó el estudio de casos como estrategia de investigación, por considerarlo como estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender los incidentes críticos y analizar a profundidad. Desde esta perspectiva se considera que el estudio de casos no es una selección metodológica, sino una elección del objeto que se va a estudiar, éste puede ser un individuo, un grupo, una organización, y aun, una comunidad completa (Stake, 1998).

La recopilación de la información se llevó a cabo mediante videograbaciones y narrativas de los docentes participantes.

Descripción del Caso de estudio

En el programa de formación, participaron 4 docentes de educación superior (hora clases, medio tiempo y tiempo completo) pertenecientes al área de Ciencias de la Cultura Física de universidad pública del norte del país, los docentes participantes eran de 1 tiempo completo, 1 de medio tiempo y 2 de hora clase, las formaciones base de los participantes eran educación física, psicología y educación especial y contaban con trayectoria docente en 5-20 años de docencia.

Docente 1: Docente de tiempo completo con experiencia en licenciatura y posgrado y más de 5 años de experiencia, con doctorado y formación en educación física.

Docente 2: Docente de medio tiempo con experiencia en licenciatura y

posgrado y formación en psicología, con 8 años de experiencia docente.

Docente 3: Docente hora clase con maestría, experiencia en licenciatura y posgrado, con 10 años de experiencia con formación de psicología.

Docente 4: Docente hora clase con experiencia en licenciatura y posgrado, con 10 años de experiencia, con formación en educación física.

Unidades de análisis

En este punto se busca definir a las Unidades de Análisis que configuran el espacio de la práctica educativa en donde se dio el proceso de intervención. Se ha mencionado en este trabajo que la práctica educativa involucra múltiples dimensiones, que parecen delimitarla a los aspectos institucionales, áulicos, organizativos, metodológicos, formaciones de los profesores, los medios de los que se dispone, infraestructura física y humana, entre otros. Sin embargo, considero que la práctica educativa va mucho más allá de esas dimensiones, sus características de complejidad vuelven difícil encerrarla, limitarla o acotarla, pues sabemos que contiene múltiples factores que expresan creencias, ideas, situaciones, valores, enfoques pedagógicos, relaciones educativas, rutinas, incidentes, entre muchos más.

Programa de formación docente: conjunto de actividades didácticas y pedagógicas basadas en el M-DECA, denominado "Intervenir e investigar en el aula" la atención de alumnos con discapacidad, el cual permitió instruir a los docentes participantes.

Unidades de observación

Experiencias vividas en la formación docentes: son aquellas narrativas reflexivas que permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza, detectar situaciones en las cuales puede contribuir e intervenir de manera oportuna para la mejorar en la enseñanza.

RESULTADOS

Los resultados están divididos en tres partes; 1) el primero incluye las experiencias vivenciales durante el programa de formación, y aspectos claves de las evidencias entregadas por los docentes durante el proceso; 2) después criterios de valoración de las secuencias didácticas que realizaron; y 3) posteriormente un cuadro comparativo sobre como aplicaron las secuencias dísticas en el aula.

1) Experiencias Docentes el proceso formativo

El proceso formativo se realizó en tres momentos de trabajo teórico, el primero abarcó el Módulo 1 de la contextualización y sensibilización de la educación inclusiva, donde se encontró lo siguiente:

De acuerdo con la experiencia vivida con el grupo de docentes, se detectó, la existencia de la expectativa sobre el contenido del programa, pues la mayoría de los docentes nunca había tenido contacto con información referente a la discapacidad y mucho menos experiencia con alumnos que presentan una discapacidad, por lo cual se les preguntó por qué estaban en este

diplomado, a lo que uno de los docentes expreso lo siguiente:

...cada alumno presenta características distintas y por lo tanto aprenden a diferentes ritmos, lo cual nos obliga a modificar o adecuar la metodología tradicional, en ocasiones los objetivos, los instrumentos de evaluación, incluso contenidos, tenemos que utilizar más herramientas y medios para eliminar esas barreras que impiden regularizar ese ritmo de aprendizaje, algo curioso es que aún existen ciertas costumbres en maestros que se resisten a estos cambios, desde mi punto de vista se requiere más trabajo en la concientización y preparación... (Docente 1).

Otro de los aspectos relevantes de este primer acercamiento fue el de contextualizar al docente sobre cómo se da la exclusión, pues esto era importante para entender qué es la inclusión. Aquí la mayoría de los docentes expresaban que casi nunca habían sido partícipes de excluir o ser excluidos, pero conforme se fue desarrollando el tema y las diversas opiniones, tanto de ponentes como de los propios docentes, se fueron dando cuenta que efectivamente en nuestras actividades diarias de manera consciente o inconsciente estaba presente la exclusión. En ese mismo sentido, esto se hizo evidente en una historia de vida, de una de las actividades del andamio, en la cual muestra que las experiencias de vida, en el plano personal, influyen en nuestro proceder y esto permite ir sensibilizándonos en este tema. Cada participante habló sobre su propia experiencia y se preguntó cómo los



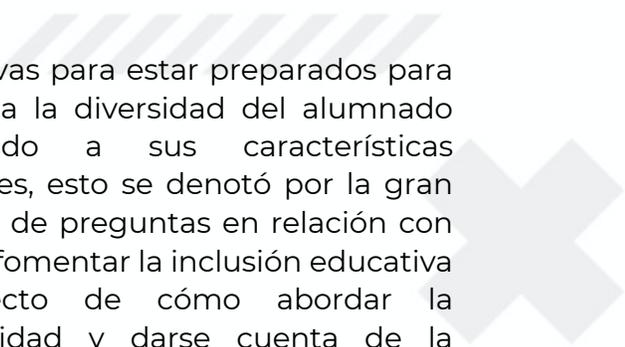
había hecho sentir el haber sido excluido, en esta parte me pude percatar que ellos comenzaron a reflexionar sobre el cómo los alumnos que presentan una discapacidad se sienten cuando no se lleva a cabo la inclusión.

Posteriormente se presentó un video de una entrevista con un alumno que presenta discapacidad, donde se observó que los docentes se inquietaron sobre lo expresado por dicho alumno, pues él comentó sus necesidades como estudiante con esta condición, así como sus inquietudes y quejas sobre la práctica docente. Por lo anterior algunos docentes comentaron lo siguiente:

...analizar la experiencia de este alumno nos permitió identificar situaciones reales, factores y estrategias que intervienen en su proceso de aprendizaje, nos queda claro que la comunicación alumno-maestro es indispensable... (Docente 2).

Esto nos obliga a modificar o adecuar la metodología tradicional, en ocasiones los objetivos, los instrumentos de evaluación, incluso contenidos, tenemos que utilizar más herramientas y medios para eliminar esas barreras que impiden regularizar ese ritmo de aprendizaje, algo curioso es que aún existen ciertas costumbres en maestros que se resisten a estos cambios, desde mi punto de vista se requiere más trabajo en la concientización y preparación de todos los docentes... (Docente 4).

Conforme se iban desarrollando las sesiones se observó el gran interés que generaba el buscar las mejores



alternativas para estar preparados para atender a la diversidad del alumnado atendiendo a sus características personales, esto se denotó por la gran cantidad de preguntas en relación con el cómo fomentar la inclusión educativa y respecto de cómo abordar la discapacidad y darse cuenta de la importancia de generar prácticas educativas tendientes a la inclusión.

En este apartado se describe un segundo momento de la formación docente consistió en desarrollar el Módulo 2, donde se trabajaron los modelos de formación y las competencias docentes, en las cuales se pretendió reflexionar sobre su práctica educativa y su postura epistemológica sobre la transposición de los saberes, donde se mostró que los docentes no conocen prácticas educativas tendientes a la inclusión y que ellos pensaban de manera generalizada; que había adecuaciones curriculares y que era complicado, pues ellos no sabían cómo adecuar su clase según la discapacidad, solo dos de los docentes, quienes si tenían experiencia de haber trabajado con alumnos con discapacidad, comentaban alternativas para el trabajo con ellos y que los cambios no tenían que ser tan significativos.

Por lo anterior, al desarrollar este módulo fueron progresivamente comprendiendo y dejando más claro, que no había que hacer una educación diferente para los diferentes, sino el generar prácticas educativas para todos; es decir, el crear actividades o desarrollar metodologías que sirvieran tanto para el alumno regular, como para el alumno que presenta una

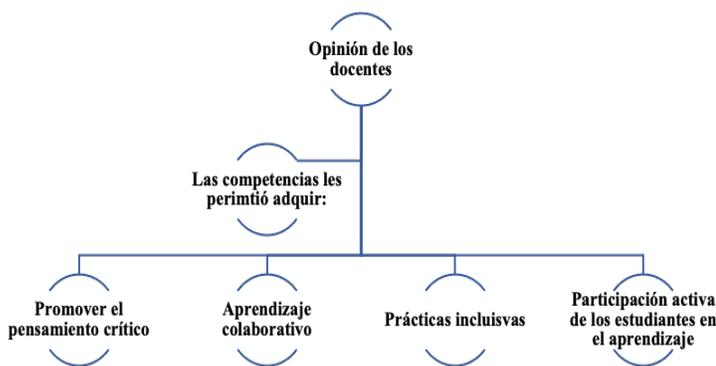


discapacidad. El que se trabajara de manera colaborativa, en comunidades de práctica y a través de tríadas, en donde los participantes tuvieran asignado un rol dentro de ella; resultó ser algo que a los docentes se les quedó muy presente del programa de formación docente.

Una de las actividades de aprendizaje en esta parte, fue que los docentes realizaran comparaciones sobre las prácticas educativas que favorecen la inclusión, la mayoría de los docentes desconocían estas prácticas como alternativas para trabajar con sus alumnos, por lo que algunos solicitaron información complementaria.

También se abordaron las competencias docentes. Estas competencias fueron hechas tomando en cuenta aspectos inclusivos, además se les pidió a los docentes que las analizaran, tanto competencias, como dominios, después se realizó una sesión plenaria, luego de contestar un cuestionario sobre el tema; siendo de relevancia su opinión en cuanto a la necesidad de desarrollar competencias docentes, donde, en su práctica, se estimule lo siguiente:

Figura 2 Principales respuestas de los docentes sobre las competencias.



Durante el proceso de formación los docentes entregaron evidencias de desempeño, donde los docentes reflexionaron sobre la importancia de formarnos en la educación inclusiva, en la necesidad de que el docente debe saber cómo realizar ajustes razonables para poder apoyar a sus estudiantes, resaltando el papel que juega el aprendizaje colaborativo como mecanismo, para generar inclusión dentro aula. En el siguiente diagrama se muestra algunas de las ideas rescatadas de las reflexiones de expresados por los docentes:

Figura 3 Premisas reflexionadas por los docentes sobre el aprendizaje colaborativo para la inclusión.

-  Resalta el papel de la interacción entre los pares
-  La construcción activa y conjunta de los conocimientos
-  Estudiantes como docentes actúan como mediadores
-  Pueden proveer de andamios o ayudas ajustadas a las necesidades de otros estudiantes
-  El énfasis en la interacción y en el intercambio de experiencias
-  Generación de saberes compartidos

En el diagrama anterior se muestran algunas de las aportaciones de las docentes expresadas de manera textual durante la revisión del de este tema:

El ver el aprendizaje colaborativo, como un generador de sistemas educativos inclusivos, que favorece y promueve el diálogo, la convivencia, los de apoyos

entre los propios estudiantes a fin de alcanzar una meta en común. (Docente 2)

Es el aprendizaje colaborativo, permite la convivencia, las de tareas compartidas y la empatía pues al compartir experiencias y condiciones de vida son cosas indispensables para caminar hacia una educación más inclusiva (Docente 4)

Otro aspecto que se revisó en este momento de formación, fue la revisión de las competencias docentes a desarrollar las cuales fueron tomadas de un proyecto de investigación, en el cual se diseñaron y validaron competencias para el docente universitario buscando la integración de saberes para una docencia inclusiva, buscando que el docente pudiera apropiarse de los saberes que enuncia cada una de ellas, estas competencias son propuestas en un trabajo elaborado por un grupo de docentes de Universidad Autónoma de Chihuahua, en las cuales se propone que cada una de ellas tengan integrado el componente inclusivo y se vieran reflejadas durante la construcción de las secuencias didácticas elaboradas por los docentes y la aplicación en el aula

2) Resultados de diseño de secuencias didácticas

En cuanto a los resultados del diseño de las secuencias didácticas, se comenzó con el desarrollo del Módulo 3 sobre pedagogía de la integración, en éste se explicó el M-DECA y se transfirió la manera de hacer las secuencias didácticas que los docentes aplicarían en la intervención áulica. Se trabajó por tríadas, donde los docentes se mostraron interesados en trabajar en el

diseño de esta secuencia. Expresaron que la secuencia les permitió organizar mejor su práctica docente, pero que sí requería mucho trabajo al realizarla; a otros docentes les resultó difícil su elaboración.

La secuencia didáctica, con sus dispositivos de formación y de evaluación, tomada como Unidad de Aprendizaje; para operacionalizar el trabajo interpretación y valoración, implicó el establecer las categorías de análisis que corresponden a la estructura de las secuencias didácticas:

Figura 4 Estructura de las Secuencias didácticas



Estas categorías permean el análisis de la práctica educativa transitando comparativamente del momento del diseño de la docencia al de la intervención en el aula.

En el siguiente cuadro se muestran las categorías y criterios para las secuencias didácticas los cuales se utilizaron para la elaboración:

Tabla 1 Categorías y criterios de las secuencias didácticas

Categorías	Criterios
Intenciones formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación • Pertinencia
Situaciones problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizada • Significatividad • Apropiación
Actividades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del grupo • Reflexión sobre la acción. • Asesoramiento y dirección del aprendizaje
Evidencias de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • actividades planeadas • Integración • Negociación • Aprendizajes esperados
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Patrones de desempeño • Auténtica • Pertinencia
Recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia

Organizados en tríadas, los docentes realizaron secuencias didácticas de las materias que imparten, para ello tomaron en cuenta las competencias docentes y las prácticas educativas, considerando en dónde, el alumno con alguna discapacidad no tuviera ningún tipo de problema para acceder a los aprendizajes, obviamente, sin dejar de tomar en cuenta las características de sus otros alumnos.

En esta etapa se llenaron los andamios cognitivos, proporcionados por el M-DECA y fueron expuestos ante el grupo, donde, los otros docentes hicieron

sugerencias para mejorar los andamios, de esta manera, después de las correcciones se hizo la segunda versión de las secuencias, mejorándolas, y esta versión fue la que se aplicó en el aula con los alumnos con discapacidad.

Se empleó una matriz de valoración que permitió dimensionar la propuesta de secuencias de los docentes con base en las competencias planteadas y así determinar si ver se cumplía con dichos criterios (Ver tabla 2):

Tabla 2 Matriz de elementos de la secuencia

Criterios	Secuencia docente 1	Secuencia docente 2	Secuencia docente 3	Secuencia docente 4
1. Moviliza e integra saberes cuestionando las situaciones problemáticas	X	X	X	X
2. Adecua las materias y actividades de acuerdo a discapacidad de su estudiante	X	X	X	X
3. Atiende las necesidades y características de los estudiantes.	X		X	X
4. Busca la reflexión en los estudiantes	X	X	X	X
5. Permite explorar fronteras de aplicación de los saberes.	X	X	X	
6. Adecua los niveles de desempeño para la condiciones de los estudiantes.	X	X	X	
7. Integra la teoría y práctica	X	X	X	X
8. Busca integrar situaciones reales para la generación de aprendizajes.	X	X	X	X
9. Permite medir distancia entre lo que sabe y lo que tiene que aprender.	X	X	X	
10. Promueve el aprendizaje colaborativo entre estudiantes	X	X	X	X

3) Resultados de la intervención áulica con los estudiantes que presentan discapacidad

En este apartado se describen los resultados referidos a la etapa de la aplicación de secuencias, de manera particular se detallan las características de la intervención en el aula, se contextualiza y se proporciona un panorama que marca la singularidad del caso y brinda el sentido de particularidad en la aplicación del

proyecto formativo con el que se intervino en el aula.

En la siguiente tabla se muestra un comparativo entre las observaciones realizadas en la aplicación de secuencias, donde se plantean algunos criterios de las pautas de observación para la intervención en el aula de las prácticas docentes inclusivas, para aplicar en aula con cualquier estudiante con cualquier tipo de discapacidad.

Tabla 3 Comparación de la práctica docente

Criterios	Docente 1	Docente 3	Docente 2	Docente 4
Atiende las necesidades y características de los estudiantes	Sí, lo toma en cuenta, ya que el docente adecua la actividad, poniendo el audio en vez de un video.	Sí lo intenta, en algunas acciones, como en ver en lo que el alumno con discapacidad puede hacer.	Sí, pues los temas y las actividades son accesibles para todos	Sí, pues los temas y las actividades son accesibles para todos
Moviliza saberes cuestionando las vivencias e interés.	Sí lo hizo pues presentó un caso como situación problema donde los alumnos intentaron identificar características del tema	Sí lo hizo pues presentó un caso como situación problema donde los alumnos intentaron identificar características del tema.	Sí, el docente propone actividades donde alumno combine la teoría con la practica	Sí, pues en las actividades de aprendizaje, el alumno desarrolla los temas
Proporciona y adecua los materiales e infraestructura adecuada para la realización de la actividad.	Sí, entregó la secuencia didáctica, lecturas complementarias, así como las condiciones adecuadas en los salones de clases donde se requería un salón, con mayor espacio y fue solicitado por el docente.	Sí, pone la materia y lecturas necesarias para la construcción de la actividad.	Sí, pone el materia y lecturas necesarias para la construcción de la actividad.	Sí, pone el materia y lecturas necesarias para la construcción de la actividad.
Orienta hacia una reflexión sobre los conocimientos y su construcción.	Sí, pues el docente genera estrategias donde el alumno aplique, la información teórica después de ser analizada	Sí porque, en las evidencias, les solicita una reflexión sobre lo realizado y elaboración de un proyecto donde integren lo aprendido	El docente genera estrategias donde el alumno aplique, la información teórica después de ser analizada	Sí, el docente propone actividades donde el alumno aplique, la información teórica después de ser analizada
Estimula el trabajo colaborativo entre los alumnos.	Sí, pues el docente los acomodo en triadas y cada uno de los miembros tenía una función para poder cumplir con la tarea en común	Sí, pues el docente los acomodo en triadas y cada uno de los miembros tenía una función para poder cumplir con la tarea en común	Sí lo hizo ya que, al colocarlos en triadas, poner roles según las habilidades de cada alumno, todos pudieron contribuir a su actividad.	Sí lo hizo ya que, al colocarlos en triadas, poner roles según las habilidades de cada alumno, todos pudieron contribuir a su actividad.
Plantea desafíos a la medida de sus posibilidades e individualidades de los estudiantes	Sí lo hizo ya que, al colocarlos en triadas, poner roles según las habilidades de cada alumno, todos pudieron contribuir a su actividad.	Lo hizo mediante el trabajo en triadas	Sí, pues las evidencias, deja de manera libre la manera de consignar.	Sí, pues las evidencias, deja de manera libre la manera de consignar

importancia del aprendizaje colaborativo pues como menciona Paz - Maldonado (2019) dentro de las facultades que debe tener la universidad, está el que se debe dotar de recursos en la cantidad de profesores, en los procesos de formación y en la elaboración de proyectos educativos y curriculares flexibles, o la coordinación entre distintos profesionales es un requerimiento necesario para atender a la diversidad.

Dentro del programa de formación, nos condujo, poco a poco al objetivo, mediante la sensibilización obtenida mediante el tema de discapacidad y la importancia de la inclusión educativa de estudiantes en el ámbito universitario, contribuyendo en la exigencia de mirar a la diversidad mediante el respeto a las diferencias y garantizar la plena participación en todos los procesos educativos (Benet-Gil, 2020). El docente en este punto , reconoce que debe estar preparado para dar respuestas a la diversidad de estudiantes, no solo para algunos, sino para todos y, es responsabilidad buscar los medios para garantizar el acceso a los aprendizajes por parte de los estudiantes , a su vez tener la apertura sobre la innovación en las clases, así como Espinoza (2020) menciona la importancia de apreciar la participación ya que esto significa compromiso, acción, intervención y ser parte de un suceso en el ámbito de inclusión donde, cada quien, desempeña una función en igualdad de importancia.

De igual manera, en la comparación de la practica docente se pudo evidenciar con el cuadro comparativo algunas de las acciones que dentro del aula el docente llevo a la practica practicas que contribuyen a minimizar las posibles

DISCUSIÓN

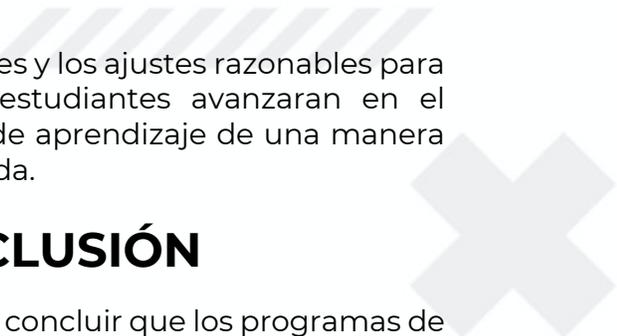
Los docentes lograron apropiarse de conceptos y acciones encaminadas hacia pedagogías inclusivas como se pudo observar en las reflexiones de la



barreras para el aprendizaje y la participación en el aula (Sandoval et al., 2019) así como el hacer cambios y ajustes a la práctica educativa, como lo menciona Agreda y Pérez (2020), que el docente debe ser un referente en sus prácticas educativas de forma más crítica y reflexiva. Planificando sus prácticas modificando sus actividades, pero sobre esto se vio reflejado en la búsqueda que hicieron para generar la interacción entre pares y los ajustes razonables para que los estudiantes avanzaran en el proceso de aprendizaje de una manera equiparada, esto se pudo observar en las revisiones que de secuencias que se hizo en la matriz de elementos de las secuencias.

Se destacó la innovación de varias prácticas educativas, de entrada, el intentar movilizar los saberes de los estudiantes mediante las situaciones problema, el organizar mejor su clase e informar sobre las evidencias del desempeño con dispositivos de evaluación claros y críticos. Como la importancia que da Espinoza (2018), sobre la intervención activa de una situación, la cual implica la identificación de las necesidades, la selección y diseño de las estrategias de participación, hasta la ejecución y control de las acciones acometidas. Esto para generar la movilización de los docentes, en su desempeño como actores y controladores del desarrollo individual y colectivo de sus estudiantes y de ellos mismo.

De igual manera, como lo menciona Agreda y Pérez (2020), que el docente debe ser un referente en sus prácticas educativas de forma más crítica y reflexiva. Planificando sus prácticas modificando sus actividades, pero sobre esto se vio reflejado en la búsqueda que hicieron para generar la interacción



entre pares y los ajustes razonables para que los estudiantes avanzaran en el proceso de aprendizaje de una manera equiparada.

CONCLUSIÓN

Se puede concluir que los programas de formación, como el presentado en esta investigación, el cual implica una vasta revisión de literatura con relación a la formación docente, sobre la sensibilización ante la discapacidad, estrategias tendientes a la inclusión educativa; mejorar las prácticas de una universidad que requiere atender de manera pertinente y oportuna la diversidad de sus estudiantes. Pues, como ya se ha comentado, a lo largo de este documento, no solo es un reto ante el ingreso de los estudiantes con alguna condición de vulnerabilidad, sino la permanencia y el egreso del nivel superior, debió a modelos pedagógicos rígidos y poco actualizados, por ello se concluye la gran necesidad de reflexionar en las prácticas docentes.

De igual manera la implementación de pedagogías inclusivas más centradas en lo emocional, en lo social y en la variabilidad de estudiantes, alejándose de un enfoque tradicional basado en la necesidad de identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y participación, implementando el modelo de diseño universal para el aprendizaje capaz de ser usado para todas y todos los docentes.

En definitiva, se observó una participación de los docentes, quienes en su experiencia de formación comentan la utilidad y la reflexión que les proporcionó el programa, es decir, se sensibilizaron en el tema de la inclusión,





primer paso hacia la transformación de las prácticas educativas. Además, las secuencias didácticas, permiten concretar contenidos adecuados y actualizados que sirvan de guía al docente para su propia generación de dispositivos de formación en el aula, en la atención de las necesidades de los alumnos con una discapacidad, adquiriendo las competencias docentes necesarias para practicar una docencia con la construcción de un proyecto formativo inclusivo, en el desarrollo de sus estudiantes.

Finalmente es crucial para que las y los investigadores, como también las y los docentes, puedan disponer de un sustento teórico y práctico sobre la inclusión en sus procesos de formación continua, así como la necesidad de disponer de información sobre el desarrollo y la puesta en funcionamiento de pedagogías inclusivas.

Conflicto de interés

Los autores expresan no tener conflicto de intereses al redactar el manuscrito.

REFERENCIAS

Agreda, A., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27, 1-33. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.1112>



Brito, S., Basualto, L., y Reyes, L. (2019). Inclusión Socioeducativa, en clave de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Cipaguata, M. (2020). Perspectiva de la Formación docente permanente de los docentes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo Educativo*, 11(21) <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738>

Corona, M. (2020). Formación docente en la educación superior privada. Reflexiones desde tres dimensiones de tensión: la social, una técnica y la formativa-mística. *Revista sinergias educativas*, 5(1) 413-432. doi: <https://doi.org/10.37954/se.v5i1.75>

CMES (2009). Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado final. *Perfiles educativos*, 31(126), 119-126.

Espinoza, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1494>

Herrera-Seda, C., Vanegas-Ortega, C., Vicencio-Callejas, E., y Maldonado-Amaro, K. (2021). La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 111-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>



Luque, D. J., Luque, M. J., Elósegui, E., Casquero, D., y Ilizástigui, L. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad. Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 131-151.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7176413>

Marchesi, J., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Avances y Desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica, Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos.

http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos. *Formación universitaria*, 6(6).41-54. doi: 10.4067/S0718-50062013000600005

Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195, doi: 10.5944/educXX1.23753

Moriña, A., y Cotan, A. (2010). *La perspectiva del alumnado con discapacidad sobre la universidad*. Universidad de Sevilla. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_75/nr_817/a_11037/11037.html

Murillo, L. D., Ramos, D., García, I., y Sotelo, A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación.

Revista Actualidades Investigativas en Educación, 20(1), 1-25. <https://doi.10.15517/aie.v20i>

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencias y Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. (Tr. Marta Godino Rodríguez). Francia: UNESCO.

Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>

Pérez-Castro, j (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145&lng=es&tlng=es.

Rivera, C. L., Rivera, R. E., y Rivera, N. E. (2019). La capacitación del docente como promotor de aprendizaje en la educación superior. En. Soria, B. y Tolzano M. R. (Eds.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestas 1308-1317*.

Sandoval, M., Rueda, S., y Márquez, M. C. (2019). Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>

Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. España: Morata.



Tenorio, S. A., Jardí, A., Puigdemívol, I., e Ibañez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: Un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 59(2), 88-110.
<https://doi.org/10.4151/07189729>



Copyright (c) 2023 Revista Mexicana de Ciencias de la Cultura Física. Este documento se publica con la política de Acceso Abierto. Distribuido bajo los términos y condiciones de Creative Commons 4.0 Internacional <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.