



## Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: caso de una institución de educación básica

Adriana Vanessa Cuero Angulo

[avcueroa@pucesd.edu.ec](mailto:avcueroa@pucesd.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-3783-8013>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
País y ciudad: Ecuador, Santo Domingo

Fernando Lara Lara

[lf@pucesd.edu.ec](mailto:lf@pucesd.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0003-1545-9132>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador, Santo Domingo

Ramiro Andrés Andino Jaramillo

[raandinoj@pucesd.edu.ec](mailto:raandinoj@pucesd.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-8547-8780>

Pontificia Universidad Católica del Ecuador  
Ecuador, Santo Domingo

### RESUMEN

El artículo se propone con la finalidad de explicar el proceso para promocionar una cultura educativa incluyente mediante la formación de un profesorado responsivo. La investigación se basa en la necesidad de mejorar los procesos de educación inclusiva para atender la diversidad de los estudiantes. La metodología consideró al enfoque mixto, con diseño cuasiexperimental para la aplicación y comparación de resultados de un pretest y postest. Mediante la investigación explicativa se orientó la búsqueda de causas y efectos del fenómeno estudiado, además la investigación-acción se propuso para obtener cambios en las prácticas inclusivas de los docentes. La población se constituyó de 14 docentes y 412 estudiantes. La muestra no probabilística de tipo intencional se conformó de 66 estudiantes de Educación General Básica Superior. La técnica de recogida de datos fue la encuesta, empleada como pretest y postest en los docentes y en un solo momento para los estudiantes. La sistematización de los datos se basó en el análisis estadístico para determinar los resultados definitivos de la investigación. Como resultado principal, se obtuvo que, la aplicación de una guía didáctica favorece el desarrollo de una cultura inclusiva en los docentes, donde se respete las diversidades culturales y étnicas de los estudiantes

**Palabras clave:** educación; educación integradora; innovación educacional; capacitación.

Correspondencia: [raandinoj@pucesd.edu.ec](mailto:raandinoj@pucesd.edu.ec)

Artículo recibido: 02 mayo 2022. Aceptado para publicación: 25 mayo 2022.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Como citar: Cuero Angulo, A. V., Lara Lara, F., & Andino Jaramillo, R. A. (2022). Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: caso de una institución de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2292-2313. DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2378](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2378)

## Inclusive practices through the training of responsive teachers: case of a basic education institution

### ABSTRACT

The article is proposed in order to explain the process for promoting an important educational culture by training responsive teachers. The investigation is based on the need to improve the processes of inclusive education to attend to the diversity of the students. The methodology considers to the mixed approach, with quasi-experimental design for the application and comparison of results of a pre-test and pos-test. By means of the explanatory investigation there was faced the search of causes and effects of the studied phenomenon, also investigation - action was proposed to obtain changes in the inclusive practices of the teachers. The population was constituted of 14 teachers and 412 students. The sample non-probabilistic of intentional type was content of 66 students of General Basic Higher Education. The skill of applied data capture was the survey used like pre-test and pos-test in the teachers and in only one moment for the students. The systematization of the information was based on the statistical analysis to determine the definitive results of the investigation. Like main result, it was obtained that, the application of a didactic guide favors the development of an inclusive culture in the teachers, where there are respected the cultural and ethnic diversities of the students.

**Keywords:** *education; inclusive education; educational innovation; training*

## 1. INTRODUCCIÓN

La inclusión en la educación es un tema de discusión en la actualidad por las implicaciones que supone en los sistemas educativos. Esta consideración parte de la atención a la diversidad, las necesidades de los estudiantes y las posibles implicaciones sobre la exclusión o violencia escolar, dejando de la concepción de educación especial para dar paso a la educación integral, indistintamente de la condición del estudiante, sino de las posibilidades que este tiene durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El problema que surge por la falta de consciencia sobre inclusión provoca que las personas “diferentes” sean excluidas, ya que no encajan en las apreciaciones heterogéneas que impone sosegadamente la sociedad. En las instituciones educativas se suele aceptar a estudiantes que estén dentro de los parámetros considerados como “normales” y se trata de integrar, no incluir, a otros estudiantes con capacidades distintas, de etnias minoritarias, migrantes, entre otros. Con base a lo expuesto, las autoridades educativas y docentes no deben considerar a la educación inclusiva como una propuesta más, sino como una iniciativa en mejora de la calidad de la educación y, en beneficio para aprender a vivir pacíficamente, aceptando que cada persona tiene capacidades únicas.

Los desafíos que implican en la educación inclusiva en la actualidad, se relaciona con los datos que proporciona Rodríguez (2016), sobre los 57 millones de niños y 69 millones de adolescentes que no pueden acceder a educación básica en el mundo, hasta 2013. Con base en estas cifras, se muestran que la exclusión educativa es latente, en este sentido, las autoridades y docentes deberían entender que la educación es cambiante, compleja y llena de incertidumbre.

Con respecto a lo mencionado, la homogeneidad como aspecto básico en el aula de clases y las instituciones educativas es un tema alejado de la educación inclusiva porque los estudiantes se educan indistintamente de sus capacidades y singularidades. Los docentes en particular, tratan a los estudiantes como similares, obviando el principio complejo de la diversidad de las personas. De este modo, Muntaner (2014) explica que el aula de clases no puede ser un espacio cerrado y excluyente, por lo tanto, es necesario un cambio de modelo, uno que se adapta a la realidad y responda a las necesidades particulares de los estudiantes para que estos sean autónomos, libres, pacíficos y conscientes.

La educación inclusiva favorece el cambio de las prácticas educativas en el aula de clases, por esta razón, en la investigación de Escobedo, et al. (2017) sobre la voz del alumnado, su silencio y cultura profesionalista, se aborda las situaciones que explican la importancia de transformar la escuela mediante la interculturalidad e inclusión. Con base en un estudio de caso, los resultados del estudio mostraron que los docentes con estereotipos tradicionales dificultan el posicionamiento de la educación inclusiva. Los autores citados argumentan que es necesario una ruptura de la educación tradicional para dar paso a una transformación del alumnado, los docentes y en general de la comunidad educativa con base en prácticas inclusivas.

En el trabajo investigativo de García, et al. (2016) sobre comunidades de aprendizaje con enfoque intercultural, diálogos, contradicciones y emergencias en la práctica escolar, se propone la creación de redes de aprendizaje con un enfoque intercultural para evitar prácticas rutinarias propuestas por los docentes. Los autores de la investigación llegaron a la conclusión que el enfoque intercultural de las redes de aprendizaje motiva la interacción de los estudiantes, por otro lado, estas redes fomentan acciones sociales contextualizadas que favorecen a los proyectos pedagógicos, finalmente, la práctica educativa inclusiva permite que los agentes del proceso educativo reflexionen sobre la calidad educativa y la institucionalización de la interculturalidad en el aula de clases.

Con base en las investigaciones descritas, se demuestra que la educación inclusiva representa un beneficio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además es un elemento positivo en las familias porque García, et al. (2016) explican que los padres de familia que son incluidos dentro de la comunidad educativa de la institución, contribuyen de mejor manera en el aprendizaje de los estudiantes, por esta razón, es necesario que dentro de las instituciones educativas se propongan acciones que incluyan a toda la comunidad para disminuir situaciones de exclusión, conflictos y falta de diálogo.

El espacio para fomentar una cultura inclusiva no solo se lo puede realizar en las instituciones educativas, es decir, en un espacio físico. En el estudio llevado a cabo García, et al. (2017) se plantea la influencia de la inclusión y diversidad dentro de los cursos masivos abiertos en línea. Esto implica que la metodología que se proponga en estos cursos no sea homogénea sino con diferentes variantes para satisfacer las necesidades de todos los usuarios. Indistintamente de la masividad que puedan tener la diversidad debe ser parte de la propuesta de los cursos porque todas las personas tienen derecho a

aprender y educarse. La viabilidad de los cursos masivos en línea es notoria, por lo tanto, en su estructura se debe considerar aspectos fundamentales como: autonomía, diversidad, apertura e interactividades.

Las investigaciones descritas proponen un marco conceptual actualizado con la inclusión educativa. A partir de las descripciones de los autores se muestra un estado del arte actualizado sobre inclusión y diversidad como parte de los procesos educativos. La apertura al cambio de modelo inclusivo es una necesidad latente en los sistemas educativos, ya que se debe considerar en primer lugar que las personas son diferentes, en segundo lugar, que el aprendizaje es divergente. Considerando estos aspectos básicos en el proceso educativo se evitará que se incremente la exclusión educativa, pudiendo trasladar la práctica educativa hacia pedagogía de la diversidad y la inclusión.

A partir de lo expuesto, la educación es un deber ineludible e inexcusable del Estado, garantizando el acceso a una educación de calidad de todas las personas sin distinción alguna. En Ecuador las prácticas inclusivas están tomando mucha fuerza, por lo que el Ministerio de Educación del Ecuador en su Módulo I de Educación Inclusiva y Social en concordancia con Luque (2017), mencionan que la educación inclusiva es clave en la formación de los educandos, pero es el docente quien debe proponer estrategias y actividades en las que participen todos los estudiantes, generar espacios de interacción y reflexión, en donde los educandos con vulnerabilidad expresen lo que piensan y cómo se sienten, adecuar los materiales didácticos a las necesidades del individuo.

Respectivamente, Flores, et al. (2017) manifiestan que el éxito de la educación inclusiva radica en la apropiación de los objetivos de este tipo de educación, se comprometa en favorecer el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, así como ser capaces de desafiar estereotipo de una educación homogeneizadora, participando satisfactoriamente en el cambio social, desde un marco de colaboración y diversidad. Por esta razón, un docente inclusivo se caracteriza por atender de manera satisfactorias las necesidades de sus estudiantes. Fernández (2013) manifiesta que una de las competencias básicas del docente inclusivo es identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el docente debe proponer y desarrollar estrategias innovadoras que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, favorecer el desarrollo social y emocional; generando espacios de convivencias y conformar equipos de trabajos y apoyo institucional.

Desde lo explicado anteriormente, Pérez y López (2017) plantean que la función del docente es un eje fundamental en la sociedad del futuro y todo aquel que ejerza esta profesión debe estar orgulloso y con la convicción de que él depende formar estudiantes actos para la sociedad, capaces de enfrentarse y solucionar problemas. El docente debe tener una actitud de colaboración y de ayuda hacia los demás, olvidarse de la individualidad y tener en cuenta que tiene un equipo de respaldo en la tarea de la educación inclusiva.

Por otro lado, Mellado, et al. (2016) mencionan que el docente debe ser consciente que una educación inclusiva se basa en tres principios fundamentales para que esta se lleve a cabo con éxito: equidad, cooperación y solidaridad, además de valorar las diferencias como una oportunidad de mejorar y enriquecimiento de la sociedad, permitiendo la inserción total e incondicional de todas las personas sin exclusión alguna.

El docente trabaja por una sociedad más justa, equitativa e incluyente; garantizando el desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad en general. Es el docente quien conoce las necesidades, falencias y características de su grupo de estudiantes, por lo que es tarea personal investigar y reflexionar sobre prácticas docentes, incorporar y adaptarse a los cambios científicos y tecnológicos. Un punto importante es que el docente debe replicar, socializar e intercambiar con otros colegas la perspectiva de la práctica educativa.

Por otro lado, la atención a la diversidad es uno de los desafíos más importantes que enfrentan las instituciones educativas y los docentes, es por ello que las instituciones de formación académica deberán tener un espacio en donde se capaciten a los docentes y se sensibilice sobre la diversidad. Castillo (2015) menciona que la atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo, en el que cada docente realice aportes y puntos de vista, generando responsabilidad en cuanto a la calidad educativa y la educación de los estudiantes, eliminando barreras de aprendizaje y de participación, fortaleciendo así la atención a la diversidad.

Las prácticas educativas se han tornado cansadas y tediosas para los docentes que no tienen una metodología activa de enseñanza, por lo cual hablar de docente responsivo es responder a las necesidades que se presentan dentro de los salones de clases. Ante lo expuesto con anterioridad, Guío, et al. (2015) plantean que innovar forma parte de los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje. El docente debe considerar estrategias de

enseñanza enriquecedoras para los educandos. Bajo esta concepción, los docentes deben ser capaces de analizar su labor educativa diaria y plantearse interrogantes sobre su proceso de enseñanza. Es así que el docente debe preparar actividades en donde los estudiantes se involucren, indaguen y planteen soluciones en cuanto a un problema que se presente en la vida cotidiana.

El docente del siglo XXI, según Hernández, et al. (2015) se configura como un profesional capaz de responder a las necesidades y dificultades de cada uno de sus estudiantes, dando mayor relevancia a los niños que presentan necesidades educativas especiales, a partir de aquello el docente debe plantearse interrogantes sobre su práctica educativa, debido a que debe favorecer el logro de las competencias básicas indispensables en sus estudiantes para la inserción en la sociedad.

Por otro lado, Aguilar y Valenzuela (2015), manifiestan que la innovación dentro de la práctica educativa permite al docente el uso de nuevas estrategias, técnicas y métodos de enseñanza, que faciliten y favorezcan un aprendizaje significativo, promoviendo la participación activa de los estudiantes. El proceso de innovación necesita componentes que faciliten el nuevo conocimiento y la cultura de aprendizaje; requiere otras formas de gestionar el proceso de enseñanza, en pros de generar en el estudiante un aprendizaje que le permita gestionar y generar nuevos conocimientos en sus pares.

Finalmente, en cuanto a la contextualización de la información sobre la necesidad que conlleva la ejecución de la educación inclusiva mediante profesores responsivos, se tomó el caso de la Unidad Educativa San Marcelino Champagnat de la ciudad de Santo Domingo, Ecuador. Este problema se lo evidencia, ya que los docentes no se habían concientizado sobre cómo llevar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. Esto ha provocado que planifiquen actividades homogéneas para todos los estudiantes, además presentaban una clara aversión por incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas de clase, aduciendo que es “difícil”, que “no lo pueden hacer” o que “es un trabajo difícil”.

Estas barreras propuestas por los docentes con respecto a la atención de la diversidad en los estudiantes afectan el quehacer educativo, además de fomentar la exclusión en la institución. Con respecto a lo mencionado, propone como objetivo de este artículo, explicar el proceso para promocionar una cultura educativa incluyente mediante la formación de un profesorado responsivo, además de responder a la pregunta: ¿Se podrá

favorecer una formación del profesorado comprometido con la educación inclusiva en la Unidad Educativa “San Marcelino Champagnat”?

## 2. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio propuesto se basó en un enfoque mixto, mediante la combinación procedimientos cualitativos y cuantitativos para obtener resultados del fenómeno investigado, además de concretar el objetivo propuesto y responder al problema de la investigación. En este sentido, se consideró un diseño cuasiexperimental sin grupo de control, en el que se aplicó un pretest, una intervención y un postest para comparar los datos que, consecuentemente explique la mejoras en los docentes con respecto al proceso de formación en el que estuvieron inmersos para ser educadores responsables e inclusivos.

La población para el caso de los docentes fue constituida por 14 individuos y en cuanto a los estudiantes se conformó por 412 estudiantes que asisten a la Unidad Educativa San Marcelino Champagnat. En correspondencia con el diseño, la muestra tomada para el estudio fue de tipo intencional, considerando por la cantidad, a todos los docentes (14 individuos). En el caso de los estudiantes, se eligieron 66 estudiantes de octavo a décimo año de Educación General Básica. Los criterios para la inclusión de esta muestra tuvieron relación con el historial de casos de estudiantes que habían experimentado algún tipo de inclusión en las aulas de clases, además de que, al ser docentes por asignaturas, no existía la suficiente coherencia entre la planificación de actividades y la atención a la diversidad de los estudiantes.

Procedimentalmente, se consideró a la investigación-acción para lograr un cambio en las prácticas inclusivas de los docentes por medio de la capacitación y la reflexión desde su propia práctica educativa para la adopción de buenas prácticas con base en los fundamentos de la educación inclusiva, la atención a la diversidad, el diálogo y la interculturalidad. Por este motivo se tomó en cuenta las siguientes variables de estudio: Cultura inclusiva y docente responsable. Con respecto a la primera, la dimensión se basó en estrategias inclusivas conformadas por los indicadores: Aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos (ABPO), aprendizaje colaborativo (ACO) y aprendizaje colaborativo (AC). Para la segunda variable, la dimensión fue características del docente responsable y los indicadores propuestos fueron:



Conocimiento de prácticas inclusivas, aplicación de estrategias inclusivas, diálogo, interculturalidad y atención a la diversidad.

Para el levantamiento de los datos se utilizó la técnica de encuesta mediante la aplicación de un cuestionario para estudiantes (diagnóstico) y docentes (pretest y postest). Para el caso de los estudiantes el instrumento recogió la percepción sobre las prácticas inclusivas que los docentes aplican en el aula de clases. Para los docentes el instrumento evaluaba el conocimiento y aplicación de procedimientos sobre prácticas inclusivas. Para la validación de los cuestionarios se aplicó una revisión de expertos en el área de estudio para afinar las preguntas, obteniendo información pertinente de los participantes de la investigación. Para el análisis de datos se aplicó la estadística descriptiva para el cálculo de porcentajes y promedios con base en la frecuencia de las respuestas en cada cuestionario, de este modo, se diseñaron tablas estadísticas para presentar la información.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1. Percepción de estudiantes sobre las prácticas inclusivas que los docentes aplican en el aula de clases

Para el análisis de la percepción de los estudiantes sobre las prácticas inclusivas de los docentes en las aulas de clases, se tomó información del contexto educativo con respecto a situación de exclusión, conflictos escolares y la actuación de los docentes.

**Tabla 1.**

*Género y edad de los estudiantes*

Género	f	%
Masculino	41	62,1
Femenino	25	37,9
Edad	f	%
11 años	3	4,5
12 años	18	27,3
13 años	18	27,3
14 años	24	36,4
15 años	3	4,5
Total	66	100

**Nota.** Elaboración propia.

Los estudiantes encuestados corresponden a educación general básica superior que inicia desde el octavo hasta el décimo año de escolarización. En cuanto al género, el 62,1%

corresponde a masculino y el 37,9% corresponde al género femenino. En las edades de los encuestados, la distribución se concentra en las edades de 12 años (27,3%), 13 años (27,3%) y 14 años (36,4%); de este modo, en los extremos se ubica el 4,5% de estudiantes con la edad de 11 años y 4,5% de estudiantes con la edad de 15 años (ver tabla 1). Con base en estos datos de género podría haber una relación entre la recurrencia de exclusión y conflictos, sin embargo, no existe variabilidad relevante entre las edades, siendo un grupo etario que corresponde adecuadamente con los años de educación básica en estudio.

**Tabla 2.**

*Percepción de exclusión y sentimiento de rechazo*

Pregunta	Respuesta	f	%
¿Has tenido alguna situación que te ha hecho sentir mal?	Si	43	65,2
	No	23	34,8
En este mes ¿Tus compañeros te han molestado hasta hacerte sentir mal?	Si	35	53,0
	No	31	47,0
En este mes, ¿Tus compañeros te han excluido o separado más de una vez, de alguna actividad o juego?	Si	30	45,5
	No	36	54,5
Sentimiento de rechazo en el último mes	Si	17	25,8
	No	49	74,2

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 2 se presentan los datos relacionadas con la percepción de exclusión y el sentimiento de rechazo que podrían experimentar los estudiantes en el contexto escolar. En correspondencia a si se han sentido mal los estudiantes en la institución, el 65,2% lo confirma, lo cual se relaciona con el 53% de los encuestados que afirman ser molestados por sus compañeros al punto de sentirse mal. A diferencia de los datos anteriores, el sentimiento de exclusión de actividades en el centro escolar se encuentra dividida, ya que el 54,5% afirman que lo han experimentado en contraste con el 45,5% que dice no haber sido excluido. En concordancia con los resultados mostrados, parece que los estudiantes no sienten que son rechazados frecuentemente (74,2% dice que no se siente rechazado el último mes), pero esto puede ser una característica clara de que los estudiantes parecen no ser conscientes en su totalidad de la exclusión que experimentan o, por el contrario, puede que hayan habituado la exclusión en el contexto escolar.

**Tabla 3.***Acciones que realizan los docentes ante situaciones de exclusión y rechazo*

Respuesta	f	%
El maestro regaña a los compañeros	47	71,2
El maestro también te molesta	1	1,5
El maestro explica que no es bueno estar molesto a los otros	12	18,2
El maestro nos hace reflexionar para hacernos sentir bien a todos	6	9,1
<b>Total</b>	<b>66</b>	<b>100,0</b>

**Nota.** Elaboración propia.

Con respecto a las acciones que los docentes realizan antes situaciones de exclusión y rechazo en las aulas de clases (ver tabla 3), los estudiantes afirman que la acción más recurrente es el regaño de los docentes con un 71,2%, seguido de una explicación de que no es bueno molestar a los compañeros de clase (18,2%). Lo que puede ser un dato relevante de análisis es que existe un estudiante que dice ser molestado por el/la docente, lo cual podría tener implicaciones de algún tipo de violencia que ya fue notificada a la institución para que atienda a una posible vulneración del estudiante. A diferencia de los datos anteriores, el 9,1% de los estudiantes afirman que docentes los hacen reflexionar sobre situaciones de exclusión o rechazo.

**Tabla 4.***Percepción sobre la posible actuación de docentes ante la exclusión*

Pregunta	Respuesta	f	%
¿Crees que los docentes pueden ayudarte o ayudar a estudiantes que se sienten mal o estén siendo excluidos en institución educativa?	Si	48	72,7
	No	18	27,3
Actividades del profesorado sobre convivencia y cultura inclusiva	Si	55	83,3
	No	11	16,7
Atención de los docentes sobre necesidades de los estudiantes	Si	38	57,6
	No	28	42,4

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 4 se muestra los datos sobre la posible actuación de los docentes ante la exclusión, de este modo el 72,7% los estudiantes se sienten ayudados por sus docentes en el caso de sentirse excluidos en el centro escolar. Por otro lado, parece que los

docentes proponen actividades de convivencia y cultura inclusiva (83,3% de los estudiantes lo confirman), no obstante, solo el 57,6% de los estudiantes atienden las necesidades de los estudiantes. Este dato plantea una posible actuación de los docentes que no tienen los resultados que se espera, por un lado, los estudiantes se sienten ayudados, sin embargo, un grupo representativo de estudiantes (42,4%) consideran que no son lo suficientes las acciones.

**Tabla 5.**

*Participación de los docentes ante conflictos y atención a la diversidad*

Respuesta	f	%
Mucho	38	57,6
Poco	15	22,7
Nada	13	19,7
Total	66	100,0

**Nota.** Elaboración propia.

En la tabla 5 relacionada con la participación de los docentes ante conflictos y atención a la diversidad se confirma los datos descritos en la tabla 4. Esto se demuestra porque solo el 57,6% de los estudiantes perciben que los docentes participan para evitar conflictos o promover la diversidad. Al sumar los porcentajes de poca y nada participación de los docentes se obtiene el 42,4% de estudiantes que pueden estar siendo sujetos de exclusión o no se visibiliza su problema. De este modo, es necesario que esta percepción se mejore con base en la actuación de los docentes y el apoyo a los estudiantes que no se sientan bien en el centro escolar.

### 3.2. Formación docente en inclusión educativa

Para continuar con el análisis del contexto escolar, se procede a revisar los datos sobre la formación docente en inclusión educativa para describir otros factores que influyan en el estudio de las prácticas inclusivas en el centro educativo.

**Tabla 6.**

*Tiempo de experiencia en la práctica docente*

Respuesta	f	%
De 1 a 5 años	2	14,3
De 6 a 10 años	3	21,4
De 11 a 20 años	5	35,7
Más de 20 años	4	28,6
Total	14	100,0

**Nota.** Elaboración propia.

Con base en los datos de la tabla 6, se demuestra que los docentes en su mayoría tienen una experiencia superior a los 11 años de trayectoria profesional (64,3%). A pesar de ese dato, el restante 35,7% tiene una experiencia entre 1 y 10 años, lo cual no es una condición que sea necesariamente una diferencia negativa con respecto a los docentes con mayor trayectoria profesional. Sobre este dato, se observa un posible contraste entre las actividades de los docentes, debido a que en la tabla 3 se muestra una acción tradicional en cuanto a regañar a los estudiantes cuando se producen situaciones de exclusión o conflicto.

**Tabla 7.**

*Nivel formativo y formación en educación inclusiva de los docentes*

Nivel formativo	f	%
Tercer nivel	13	92,9
Cuarto nivel: Maestría	1	7,1
Total	14	100,0
<b>Formación en educación inclusiva</b>		
Si	7	50,0
No	7	50,0
Total	14	100,0

**Nota.** Elaboración propia.

La formación de los docentes es un aspecto relevante en la práctica educativa, ante esto en la tabla 7 se muestra que el 92,9% de los encuestados tienen formación de tercer nivel y solo un docente (7,1%) ha continuado con la formación de cuarto nivel en lo que respecta a una maestría. Sobre la formación en educación inclusiva se demuestra que la mitad de los docentes no tiene formación alguna, lo cual puede ser una explicación a los datos de las tablas anteriores, siendo esto factor relacionado con una inadecuada gestión de la inclusión en las aulas de clase.

**Tabla 8.**

*Tiempo de formación en educación inclusiva*

Respuesta	f	%
De 1 a 6 meses	2	14,3
De 7 meses a 1 año	2	14,3
De 1 a 5 años	4	28,6
Más de 5 años	5	35,7
Nunca	1	7,1
Total	14	100,0

**Nota.** Elaboración propia.

En correspondencia a la tabla 7, en la tabla 8 se evidencia que los docentes se han capacitado en su mayoría hace más de 5 años (35,7%), seguido del 28,6% de los encuestados que se han capacitado hace más de un año. Esta información también muestra que el 28,6% de los docentes tiene una formación hace menos de un año, lo cual se suma como otro posible factor sobre la inadecuada gestión de la inclusión educativa en el centro escolar.

### **3.3. Descripción de la intervención para la formación de docentes responsivos e inclusivos**

Una vez determinadas las necesidades presentes en el contexto educativo acerca de las prácticas inclusivas de los docentes, se planteó un proceso de capacitación para los docentes planificada en 20 horas, correspondiendo 10 horas de clases presenciales y 10 horas de trabajo autónomo. Para formar a los docentes en educación inclusiva se propusieron cinco unidades en el siguiente orden: La cultura y educación inclusiva; conceptos claves en la educación inclusiva: Diversidad, diálogo, interculturalidad, convivencia armónica; la institución educativa inclusiva y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje; el docente inclusivo y responsivo; estrategias de educación inclusiva: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo.

La estructura del proceso de capacitación se orientó hacia competencias profesionales, competencias personales y competencias sociales que se abordaron por medio contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de talleres, simulaciones, actividades lúdicas, la discusión y análisis crítico de los conceptos y casos propuestos en cada sesión de clase. En lo que respecta a la evaluación de la propuesta, se determinaron como instrumentos al registro anecdótico y la autoevaluación como parte del proceso de formación, sin embargo, para completar la capacitación cada docente rindió un cuestionario que abordaba cada una de las unidades de estudio para determinar las mejoras obtenidas en la formación en educación inclusiva.

Todo el proceso planteado generó una guía de capacitación con todos los componentes abordados en las sesiones para que pueda ser replicada o revisada en próximas capacitaciones con el fin de convertirla en una innovación educativa relacionada a la formación continua en los centros escolares como alternativa para la actuación de los agentes escolares en la resolución de problemas que surgen desde el centro escolar.

### **3.4. Evaluación del conocimiento y aplicación de procedimientos sobre prácticas inclusivas**

El análisis correspondiente a las mejoras obtenidas con el proceso de capacitación, se determinó mediante la comparación entre el pretest y el postest en cada una de las preguntas del cuestionario que se segmentó en dos aspectos: Formación en educación inclusiva y acción responsiva del docente. A partir de estos datos se demuestra los resultados favorables del proceso de investigación.

**Tabla 9.** Cuadro general de resultados de pretest y postest a docentes

Aspecto	Pregunta	Pretest		Postest		Mejora
		Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	
Formación en educación inclusiva	1. Conocimiento de concepto sobre cultura inclusiva	57,1%	42,9%	92,9	92,9%	35,8%
	2. Conocimiento y dominio del concepto educación inclusiva	42,9%	57,1%	85,7%	14,3%	42,8%
	3. Conocimiento y dominio de las dimensiones de la educación inclusiva	7,1%	92,9%	92,9%	7,1%	85,8%
	4. Conocimiento y dominio de los principios de la educación inclusiva	7,1%	92,9%	100%	0%	92,9%
	5. Conocimiento y dominio de conceptos claves de la educación inclusiva	14,3%	85,7%	85,7%	14,3%	71,4%
	6. Conocimiento y dominio de las claves para una escuela inclusiva	28,6%	71,4%	100%	0%	71,4%
	7. Resolución de caso de atención a la diversidad e interculturalidad de estudiantes	0	100%	100%	0%	100%
Acción responsiva del docente	8. Resolución de caso de atención a la diversidad étnica de estudiantes	50%	50%	78,6%	21,4%	28,6%
	9. Resolución de caso para atención a las necesidades educativas especiales de estudiantes con discapacidad	14,3%	85,7%	71,4%	28,6%	57,1%
	20. Conocimiento y dominio de estrategias para un proceso educativo inclusivo	28,6%	71,4%	85,7%	14,3%	57,1%
<b>Promedio de mejoras</b>						64,29%

**Nota.** Elaboración propia.

Los resultados de comparación entre el pretest y postest propuestos en la tabla 9, demuestran que existe una mejora porcentual promedio del 64,29% de respuestas

correctas luego del proceso de capacitación. En cuanto al análisis de cada pregunta, solo las preguntas 1, 2 y 8 tienen mejoras de entre el 28,6% y 42,8%. Sobre las demás preguntas se encuentran por encima del 57,1% de mejoras. Con base en estos datos se demuestra que los docentes mejoraron sus conocimientos con relación a la educación inclusiva, además de mejorar sus acciones al momento de resolver casos relacionados con la atención a la diversidad, necesidades de los estudiantes y promoción de la diversidad.

Otro elemento sobresaliente sobre el proceso de formación tuvo efecto en la adopción de prácticas inclusivas que son necesarias para gestionar los conflictos y necesidades de aprendizaje en el aula de clases. De este modo, la formación en metodologías activas para el proceso de enseñanza y aprendizaje corresponde con una actitud y aptitud formada en los docentes para la innovación educativa en los centros escolares. En este sentido, la formación impartida a los docentes se contextualizó con las necesidades del contexto escolar y los estudiantes para que cada uno tenga las competencias profesionales, personales y sociales que los convierta en docentes responsivos e inclusivos.

### **3.5. Discusión**

Con relación a los resultados de la investigación en la Unidad Educativa San Marcelino Champagnat, se pudo percibir que una gran parte de estudiantes han experimentado alguna circunstancia negativa o excluyente, advirtiéndose la preocupación de Hernández, et al. (2016) acerca de la necesidad del diálogo y del clima inclusivo en los centros educativos. Por otro lado, parece evidenciarse una disonancia entre las experiencias excluyentes y una percepción positiva no mayoritaria sobre el centro educativo, percibiéndolo como positivo la relación, justificando en este sentido la importancia del modelo educativo del centro cuando plantea el enfoque de educación inclusiva como defiende.

Existe una posición dividida en las situaciones de ser molestados por compañeros de clases, por lo que algunos dicen sentirse mal cuando esto ocurre, mientras que otros no han sido molestado, pero esto se ve relacionado con la situación afectiva inadecuada de ciertos estudiantes que pueden, posiblemente, lleguen a faltar a clases o desertar escolarmente; en este sentido, las propuestas inclusivas de identificación de las necesidades, las propuestas de participación y la enseñanza dialógica planteadas por



Rapanta, et al. (2021) son indispensables para afrontar prácticas excluyentes se evidencias necesarias en los planteamiento de formación del profesorado

Respecto a las acciones que los estudiantes dicen recibir de los docentes cuando sucede un caso de ser molestado, son “regañados” por el/la docente como una estrategia de solución a conflictos, lo cual puede tener una connotación agresiva que parece no ser una acción positiva, ya que la mayoría de los estudiantes menciona que son insultados o golpeados por compañeros/as de clases, cuestionándose la presencia del diálogo en situación de resolución de conflictos. En este sentido, Rapanta, et al. (2021) la apuesta por la confianza que proporciona el diálogo se traduce en la formación de conciencia y una cultura de la inclusión e integración de todos los alumnos.

La exclusión de actividades entre estudiantes es frecuente en el aula de clases ya que se puede evidenciar que la mayoría de alumnos han sido excluidos en actividades que se desarrollan dentro del aula además se ve acentuado en un grupo específico de estudiantes que son excluidos por ser “diferentes”. Este problema evidenciado en los encuestados puede tener efectos en la atención a la diversidad y sobre todo a la inclusión educativa de estudiantes, por lo tanto, considerando lo explicado por Castillo (2016) los docentes deben considerar que son actores partícipes en la eliminación de barreras o de situaciones conflictivas que atenten en contra de la estabilidad de los alumnos en el aula de clases.

Por otro lado, a pesar de las situaciones conflictivas y exclusión entres estudiantes, estos parecen ser optimistas en la posibilidad de que los docentes sean gestores del diálogo y la participación en la institución educativa. Es por ello la educación permite formar seres humanos capaces de integrarse en la sociedad, afrontar y proponer soluciones a problemas que puedan surgir. Es así que Álvarez-García, et al. (2010) explican la importancia del rol del docente dentro de los salones de clases, no son solo transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los estudiantes engloba otros aspectos como la gestión de conflictos y la convivencia en el centro escolar.

Con base en lo explicado anteriormente y, de acuerdo a la realidad de los docentes, se evidencia que tienen formación profesional en educación, lo que favorece en mayor o menor medida que se tenga un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocada en la formación positiva de los estudiantes, además de que la mayoría tiene más de seis años de experiencia como docente, lo que hace que se trabaje exclusividad dentro de los

salones de clase, tal y como lo menciona Flores, et al. (2017), que el éxito de la educación inclusiva radica en el compromiso de favorecer el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, así como ser capaces de desafiar estereotipo de una educación homogeneizadora, participando satisfactoriamente en el cambio social, desde un marco de colaboración y diversidad.

A pesar de que los docentes han sido formados en educación inclusiva, un porcentaje minoritario ha sido formado hace seis meses, por lo tanto, se requiere de proponer un proceso de capacitación para que los docentes sean gestores de la inclusión y atención a la diversidad en el aula de clases, ya que están dispuestos a ser capacitados en educación inclusiva, lo que es un aspecto de total realce, porque la predisposición, junto a la concientización puede llegar a ser, en lo posible, el elemento de cambio de las prácticas tradicionales, hacia las inclusivas. Es así que, Mateus, et al. (2017) manifiestan que se deben cambiar las prácticas educativas y atender las necesidades individuales de cada estudiante, lo que hace muy complicado esta labor cuando no se tiene la experiencia necesaria en esta área.

Con relación al proceso de capacitación llevado a cabo en los docentes participantes del estudio, se evidencian mejoras sustanciales, debido a que en la comprensión del concepto de “cultura inclusiva”, la mayoría de los docentes lograron adoptarla como parte de su lenguaje inclusivo. Este resultado refleja el compromiso docente por mejorar la educación desde el ámbito inclusivo, la calidad educativa y formación docente es cada vez más exigente en la sociedad, por lo que se debe tener docentes actos de sacar adelante a niños con necesidades educativas especiales.

En cuanto a las adaptaciones curriculares y la propuesta de metodologías de aprendizaje que apoyen a la inclusión educativa, los docentes capacitados parecen estar concientizados sobre este tema, debido a que pudieron proponer alternativas válidas y contextualizadas con la realidad del aula de clases, pudiéndose observar mejoras en la participación y el compromiso de los docentes por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del salón de clase desde la inclusión. Este aspecto es relevante, ya que se está atendiendo desde la participación de los docentes la prevalencia de la exclusión y posibles actos de violencia escolar que según Garaigordobil y Larrain (2020) siguen siendo una gran preocupación social y de interés en la comunidad científica.

En definitiva, la capacitación docente tuvo un efecto positivo en la formación de los docentes debido a que los resultados evidencian mejoras sustanciales en cuanto a metodología, adaptaciones curriculares, estrategias, desarrollo de un aula inclusiva, surgiendo estas actividades como respuesta en respuesta de las necesidades de los docentes para apoyar a la construcción de una institución educativa inclusiva. Estos resultados se enlazan con la propuesta para establecer una educación inclusiva con calidad y calidez.

#### **4. CONCLUSIONES**

La mayoría de los estudiantes encuestados han experimentado una situación adversa o un conflicto que ha provocado que se sientan mal. En este sentido, parece ser que existe una posición dividida en las situaciones de ser molestados por compañeros de clases que realizan cierto tipo de “bullying” frente a otros que aparecen como receptores de estas acciones de violencia; esto se ve relacionado con la situación afectiva de ciertos estudiantes que pueden, posiblemente, llegar a faltar a clases o desertar escolarmente.

El accionar de los docentes cuando se presentan molestias o conflictos entre estudiantes se tiende principalmente a la sanción pública en el aula u otro contexto público de la escuela, siendo utilizada como la estrategia mayoritaria de solución a los conflictos que se originan. Al parecer los docentes son reiterativos en esta manera de obrar, lo cual puede tener una connotación de agresión verbal que, al contrario de ser una solución parece consolidar una cultura de violencia ante el conflicto, concretado en situaciones de insultos o golpes entre estudiantes.

Con relación a las situaciones agresivas en el aula de clase, se evidencia que los estudiantes constantemente experimentan circunstancias de exclusión que se basa en la consideración de ser “diferentes”. Sin embargo, a pesar de las situaciones conflictivas y exclusión entres estudiantes, estos parecen ser optimistas en la posibilidad de que los docentes sean gestores del diálogo y la participación en la institución educativa. En este sentido, se infiere una conciencia a la necesidad de prácticas inclusivas que pueda favorecer una atención a la resolución de conflictos orientada desde la formación docente.

A pesar de que los docentes tienen formación profesional en educación y una experiencia de trabajo mayor a 6 años, son escasos los que se han capacitado en la actualidad en temas de educación inclusiva y atención a la diversidad de los estudiantes. Lo relevante

de este resultado investigativo, es que los docentes están dispuestos a ser capacitados en educación inclusiva, lo que es un aspecto esencial en la evolución de la conciencia para un mejoramiento permanente.

El proceso de capacitación evidencia mejoras sustanciales, debido a que en la comprensión del concepto de “cultura inclusiva” y reconocimiento de la educación inclusiva con sus dimensiones, la mayoría de los docentes lograron adoptarla como parte de su lenguaje y prácticas educativas. Con relación a la concepción de: la escuela inclusiva, conceptos claves, adaptaciones curriculares y metodologías de aprendizaje que fueron abordadas en la capacitación, permitió el desarrollo de la competencia profesional de organizar un proceso de atención a la diversidad y, de este modo contribuir a que se pueda paliar situaciones de exclusión (social, económica, cultural, étnica). Finalmente, la capacitación docente tuvo un efecto positivo en la formación de los docentes y el replanteamiento de las prácticas educativas en el contexto escolar. De este modo los resultados muestran mejoras relevantes en respuesta a las necesidades de los docentes para apoyar a la construcción de una institución educativa inclusiva.

## 5. LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, M. C., y Valenzuela, T. L. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Revista Educativa Hekademos*, 17(8), 93-103.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280701.pdf>
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar La formación de docentes en formación para hacer frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1). <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/733/608>
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista de Educación*, 39(2), 123-152.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19902>
- Castillo, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 264-275.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>

- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista, *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19045>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 89-62. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Flores, V. J., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Revista Liberavit*, 23(1), 39-56. <http://ojs3.revistaliberabit.com/index.php/Liberabit/article/view/57>
- Garaigordobil, M., y Larrain, E. (2020). Acoso y ciberacoso en adolescentes LGTB: Prevalencia y efectos en la salud mental. *Comunicar*, 62, 79-90. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>
- García, A., Gómez, P. y Monge, C. (2017). La atención a la diversidad en los Moocs: Una propuesta metodológica. *Educación XXI*, 20(2), 215-233. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13223>
- García, M. P., Hernández, M. A., Gomariz, M. A. & Parra, J. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XXI*, 19(2), 127-151. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16457>
- García, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16466>
- Guío, R. A., Gómez, M. G. y Pintor, M. M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Revista Innovación Educativa*, 17(22), 41-51. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.810>
- Hernández, I., Recalde, J., y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1), 73-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134144226005>
- Luque, M. P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282/274>

- Mateus, L. E., Vallejo, D. M., Posada, D. O., y Durán, L. F. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.  
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>
- Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M. C., y Aravena, O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21597>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- Pérez, C., y López, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. *Revista Editania*, (51), 69-82.  
<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/105>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria. *Comunicar*, 66, 21-31.  
<https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- Rodríguez, H. J. (2016). La Educación Inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 1-17.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/47/43>