

Políticas, Prácticas y Culturas Inclusivas en los Telebachilleratos de Xalapa, Estado de Veracruz, México: un Mapa de Prioridades

Ma. Eugenia Prado Figueroa¹

euprado@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2190-9315>

Universidad Veracruzana
México

Ma. José García Oramas

jogarcia@uv.mx

<http://orcid.org/0000-0001-7497-0147>

Universidad Veracruzana
México

Sergio Francisco Juárez Cerrillo

sejuarez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5713-7644>

Universidad Veracruzana
México

Mayka García García

mayka.garcia@uca.es

<https://orcid.org/0000-0002-1711-6785>

Universidad de Cádiz
España

RESUMEN

Este estudio se centra en la inclusión educativa en el contexto del Telebachillerato mexicano, una modalidad especialmente relevante en cuanto a la respuesta educativa a la diversidad en el país. La investigación a la que se adscribe pretende movilizar la inclusión involucrando a centros educativos en procesos de reflexión para pasar a la acción. Este trabajo se focaliza hacia la presentación de un mapa de prioridades que emerge desde la implementación de índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000) en dos ambientes educativos, que emana de la aplicación de cuestionarios en línea a toda la comunidad educativa (alumnado, docentes y familias). Los resultados, articulados a través de tres dimensiones: políticas, cultura y prácticas, expresan las prioridades en el avance hacia la inclusión. Además, estos resultan relevantes en cuanto que constituyen la base para el diseño de un modelo de intervención en educación inclusiva en la modalidad educativa de telebachillerato.

Palabras clave: educación inclusiva; telebachillerato; prácticas; políticas y culturas inclusivas

¹ Autor principal.

Correspondencia: euprado@uv.mx

Inclusive Policies, Practices and Cultures in the Telebachillerates of Xalapa, State of Veracruz, México: a Map of Priorities

ABSTRACT

This study focuses on educational inclusion in the context of the Mexican Telebachillerato, a modality that is especially relevant in terms of the educational response to diversity in the country. The research to which it is ascribed aims to mobilize inclusion by involving educational centers in reflection processes to take action. This work focuses on the presentation of a map of priorities that emerges from the implementation of the inclusion index (Booth and Ainscow, 2000) in two educational environments, which emanates from the application of online questionnaires to the entire educational community (students, teachers and families). The results, articulated through three dimensions: policies, culture and practices, express the priorities in progress towards inclusion. Furthermore, these are relevant in that they constitute the basis for the design of an intervention model in inclusive education in the telebaccalaureate educational modality.

Keywords: inclusive education; telebaccalaureate; inclusive practices; policies and cultures

Artículo recibido 15 noviembre 2023

Aceptado para publicación: 26 diciembre 2023

INTRODUCCIÓN

En 2009, en seguimiento a las normativas internacionales vigentes en materia de educación inclusiva y con el objetivo de proteger y asegurar el pleno derecho a la participación de los grupos en desventaja, se promulga en México la Ley Federal para la Educación Inclusiva. A partir de entonces, se adopta en el país este modelo educativo en todos los niveles. La denominada “Nueva Escuela Mexicana” (Secretaría de Educación Pública, 2022) considera a la nación mexicana como pluricultural y plurilingüe y reconoce la diversidad y derechos entre todas las personas. Por su parte, en 2011, se publica la Ley General para las Personas con discapacidad que incluye su derecho a la educación de calidad a lo largo de la vida.

Además de la normativa y de las convenciones internacionales ratificadas por México, Del Río Lugo (2015) considera los principales hitos que han marcado el rumbo hacia la igualdad de oportunidades educativas en este país, particularmente en los niveles de educación media superior y superior incluyen: la reforma que reordenó y articuló el sistema nacional de bachillerato respetando la diversidad al mismo tiempo que profesionaliza y certifica la calidad educativa; la incorporación de la modalidad de educación a distancia - particularmente relevante a raíz de la pandemia de Covid 19 - en tanto se consolida como una opción viable para ampliar las oportunidades educativas de jóvenes rechazados, incluidos los que viven con discapacidad; el programa nacional de becas que ha permitido retener a estudiantes en precariedad económica pero que son talentosos y, finalmente, la definición de los lineamientos y normativas que se requieren para la educación superior inclusiva concentrados en manuales diversos sobre la materia.

A fin de fomentar la inclusión mediante la creación de oportunidades educativas en igualdad de condiciones en aquellas comunidades que por sus características de ubicación geográfica y población no pueden tener un bachillerato tradicional, en 1980 se crea el Sistema de Telebachillerato mexicano. Autores como Cabero (2015) ya apuntaban las posibilidades de esta modalidad educativa vinculando el uso de las TIC como herramienta de inclusión. El Telebachillerato es una modalidad educativa para el nivel de Educación Media Superior que hoy en día cuenta con una presencia sólida en el estado de Veracruz, México, al sureste del país. En este sistema educativo se utilizan los medios y técnicas de comunicación modernos como su principal herramienta para acercar al estudiante al conocimiento. En

los últimos años, el Telebachillerato Veracruzano se ha desarrollado de manera notable (Guzman, 2021) y ha ido incrementando el número de centros, docentes y alumnado cubriendo el 58.6% de las escuelas de educación media superior en el estado y beneficiando a 3570 comunidades donde se atiende a 92 mil estudiantes de comunidades rurales, indígenas y sectores urbanos marginados, de acuerdo a información estadística del propio sistema de Telebachilleratos del Estado de Veracruz (Fierro, 2020).

Sin embargo, aún con todos estos avances, estamos todavía lejos de alcanzar la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, particularmente para quienes viven con discapacidad. Si observamos las cifras, el Censo General de Población y Vivienda de 2014, (INEGI) la población con discapacidad representa el 5.1% de la población total del país y, entre ellos, la población de 15 o más años tiene una escolaridad media de 5.1 años, frente a 9.3 años de las personas sin discapacidad, lo que representa una distancia de 4.2 años entre ambos grupos, siendo que menos del 2% de las personas con discapacidad, que es lo que recomienda la Organización de Naciones Unidas (ONU), logra acceder a niveles de educación media superior y superior (Secretaría de Educación de Veracruz, 2019).

Si, además, tomamos en consideración los principios que guían a la educación inclusiva en el marco del derecho, que de acuerdo con la UNESCO (2005) y que pueden resumirse en: participación, rendición de cuentas, no discriminación, empoderamiento y vínculos con estándares de derechos humanos, las personas con discapacidad siguen enfrentándose cotidianamente a una cultura de discriminación y a la falta de participación plena en la vida académica. Dichos principios habrían de prevalecer en todos los sistemas educativos, incluido el Telebachillerato. Sin embargo, en un estudio previo llevado a cabo en este sistema educativo en 2020 (Fierro, 2020) a fin de identificar la calidad de los servicios educativos para estudiantes con discapacidad, se detectó que a la fecha no se cuenta con atención formal dirigida a estos estudiantes por parte de un equipo multidisciplinario que gestione los recursos necesarios para enriquecer una adecuada intervención, misma que responda eficazmente a sus necesidades en materia de prevención, atención oportuna y canalización. Se carece de un procedimiento formal para el proceso de inscripción y acceso al nivel de este alumnado y, en general, no cuentan con la asesoría pertinente para su permanencia y egreso. Al no contarse con información consistente sobre las necesidades del alumnado con discapacidad, se carece de un programa de planificación estratégica que permita brindar una adecuada asesoría y capacitación a docentes y familias que garantice los

aprendizajes y las medidas de ajuste razonables necesarias, a partir de la identificación de las necesidades del contexto educativo en general, y de cada alumno o alumna con discapacidad en particular.

Frente a estos retos, y con el fin de sentar las bases para el diseño de un modelo de intervención en educación inclusiva para estudiantes con discapacidad para el Telebachillerato veracruzano, mismo que parta de la percepción, actitudes y las opiniones de las y los propios actores de esta comunidad educativa, es decir, de sus estudiantes, docentes y familias, se llevó a cabo una indagatoria tomando en cuenta las dimensiones que señalan Booth y Ainscow (2020) para lograr la educación inclusiva. Estos autores, desde una perspectiva organizacional de la educación inclusiva, apuestan por la movilización de la comunidad educativa a través de procesos de indagación en sus prácticas, políticas y culturas, sustentados en evaluaciones que orientan propuestas estratégicas contextualizadas. Dicho proceso es orientado desde la herramienta denominada *índice de Inclusión*. Siguiendo a Plancarte (2010), se considera que el índice de inclusión constituye una herramienta valiosa para la mejora escolar dado que es una guía efectiva para apoyar a los centros escolares en el proceso de la inclusión educativa, actuando como facilitador de una mejora escolar, en cuanto que permite identificar las barreras contextuales y trazar un plan para superarlas.

El estudio que aquí se presenta es de carácter preliminar y se llevó a cabo en la región de Xalapa, Veracruz (México), en los dos centros escolares donde se concentra el mayor número de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, cuyos datos se obvian por necesidad ética del propio estudio. Se trata de un estudio prospectivo, de carácter exploratorio, que aporta las primeras evidencias de validación para la construcción colectiva de una educación inclusiva, por lo que es de suma relevancia conocer las políticas, prácticas y culturas inclusivas que hay dentro de cada centro y, en su segundo momento, generar las propuestas de atención para hacer de ellos un contexto inclusivo.

MARCO TEORICO

La educación inclusiva, siguiendo la conceptualización de la UNESCO (2005) puede ser definida como “el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo. Haciendo responsable al sistema educativo

de la educación de todos los educandos, realizando los cambios pertinentes en el sistema para que esto sea posible” (Díaz-Rodríguez, 2017, p.2).

Existen múltiples voces que abordan el devenir y el significado profundo de la educación inclusiva, apuntando que esta depende de las claves desde la que se realice la lectura, mediatizada tanto por los contextos geográficos y vivenciales como por los marcos de referencia disciplinares desde los que se articule (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000; Artiles & Dyson, 2005; Daniels & Garner, 1999; Dyson, 2001; Echeita & Ainscow, 2011; Escudero & Martínez, 2011; Florian & Kershner, 2009; Parrilla, 2002).

La realidad es que no podemos establecer un punto exacto donde establecer una clara inflexión y empezar a hablar de educación inclusiva, sino que más bien son un conjunto de influencias las que han contribuido al inicio y desarrollo de la misma. En el proceso de identificación y análisis de las aportaciones que sistematizan los enfoques e ideas desde los que se ha abordado la educación inclusiva, cabe destacar, por lo pionera de la misma, la obra de Clark, Dyson y Millward (1995), que refiere tres grandes enfoques sobre los que se ha sustentado su evolución: el psicomédico, el sociológico y el organizacional. Skidmore (2004) los recogerá más tarde para aludir a ellos como paradigmas vinculados al trabajo en el ámbito de las *dificultades de aprendizaje*, distinguiendo entre los de base positivista, estructuralista y funcionalista respectivamente. Por su parte, Slee (2012) ilustra que, si tomáramos como foco de categorización el objeto de estudio de la investigación inclusiva, también estableceríamos estas tres grandes orientaciones. Así pues, todos estos autores y autoras tienen en común que se refieren a tres enfoques o perspectivas:

- El *enfoque psico-médico*, positivista, desde el que se explica la educación especial tradicional y la “neo-educación especial” (Slee, 2012), que versarían sobre la reconceptualización de la misma.
- El *enfoque sociológico*, estructuralista, donde se examina la educación inclusiva desde una opción crítica, realizando una mirada hacia la educación especial e inclusiva a través del cruce categórico desde grupos excluidos, precisamente para de-construir las categorías, especialmente las referidas a las diferencias como estigmas que abocan al sujeto a la opresión (Barton, 1998).
- El *enfoque organizacional*, funcionalista, que integra discusiones en torno a la educación inclusiva desde tres dimensiones (Escudero & Martínez, 2011). La primera se refiere a grupos de intereses

específicos, que pueden ser significados desde la construcción de la identidad (género, raza, etc.) en un proceso de diálogo entre exclusión y opresión. La segunda se incardina hacia áreas específicas educativas, como la teoría del currículum, la dirección, la economía de la educación, la evaluación. La tercera es el análisis resultante de tomar como dimensión el nivel educativo: educación infantil, primaria, secundaria y superior.

Por su parte, Parrilla (2002) establecía las claves de la educación inclusiva en relación con cinco perspectivas:

a) La perspectiva ética, que alcanza su máxima expresión en el derecho a la educación. b) La perspectiva social, desde la que se transita a una nueva concepción de la discapacidad que, de la mano de otros movimientos sociales, supone un cambio de modelo desde una visión centrada en el sujeto a otra contextual con un fuerte componente socio-histórico, político y pedagógico. c) La perspectiva organizacional, donde la educación inclusiva se concibe como un proceso de cambio. d) La perspectiva comunitaria, que nos habla del cuestionamiento de las relaciones. E) La perspectiva investigadora, donde se enfatizan nuevas formas de concebir la investigación educativa.

Echeita (2008) y Escudero y Martínez (2011) ponen el énfasis en que la educación inclusiva en la actualidad se construye a través de la interacción entre distintas claves, entendiendo que todas ellas emanan de su propia naturaleza y desarrollo en el ámbito de las Ciencias de la Educación:

Integra claves sociológicas, no solo psicológicas; antropológicas y culturales, no ya clínicas; políticas, éticas e ideológicas, no solo metodológicas. Se utilizan para analizar, valorar y reconstruir, de acuerdo con ciertos valores y principios, la organización del sistema escolar y los centros, el currículum y la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes. (Escudero & Martínez, 2011, p. 3)

Estos últimos, además, apuntan que la comprensión de la educación inclusiva requiere del análisis de lo que han denominado *vectores de la inclusión* y que concretan en seis: 1) ideológicos y éticos, 2) referidos a los sujetos, 3) políticos y económicos, 4) relativos al gobierno y la administración de la educación, 5) al currículum, la enseñanza-aprendizaje y el profesorado, 6) a la comunidad escolar y a las alianzas sociales (Martínez & Escudero, 2011). Estos vectores, en buena medida, se corresponden con las dimensiones y subdimensiones que Booth y Ainscow (2000) definían para formular el marco de la

educación inclusiva a través del índice de Inclusión, donde confluyeran de manera interactiva la *cultura* (valores, ética y construcción de comunidad desde la cultura de la diversidad), la *política* (desde la que se construye la propuesta educativa, se organiza y se define el currículum y las formas de apoyo) y las *prácticas* (como orquestación del aprendizaje y articulación de alianzas comunitarias).

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de esta investigación es de corte cualitativo con carácter exploratorio, puesto que su objetivo es examinar un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes, en este caso la inclusión en Telebachillerato y desde la perspectiva de sus propios protagonistas, puesto que la educación inclusiva hoy en día supone una prioridad y no hay antecedentes de este tipo de estudios. Como señala Hernández, et al. (2007), esta opción metodológica exploratoria, además, apertura el escenario, posibilitando la familiarización con los contextos y el objeto de estudio y generando las condiciones para una investigación que asume rasgos inclusivos.

Se puede destacar, respecto al valor del estudio, que es interesante abordar este tema porque permitirá mejorar los procesos de ingreso, permanencia y egreso para las y los estudiantes de estos planteles dotando a su personal docente de elementos y estrategias para su atención y contando con la participación y colaboración activa de padres de familia, a fin de tener un protocolo de acción que permita establecer los lineamientos, parámetros y directrices requeridos para la atención eficaz y eficiente de su alumnado, susceptible de ser utilizado en el resto de centros educativos de Telebachillerato de la entidad veracruzana.

De los 1086 Telebachilleratos que hay en el estado de Veracruz, se seleccionaron dos de Xalapa, Ver. La selección fue por conveniencia de la investigación, dado la facilidad de acceso a los Telebachilleratos y porque la estadística de la Dirección General de Telebachillerato reporta una matrícula de alumnos con discapacidad o en situación de vulnerabilidad relevante en estos centros, siendo Xalapa la zona que solicita mayor atención a esta población.

La presente investigación implicó las siguientes fases:

Fase 1: Comunicación con la Dirección General de Telebachillerato para pedir autorización para realizar la investigación y canalización a las supervisiones de zona Xalapa para la autorización oficial de los dos Telebachilleratos estudiados.

Fase 2: Aplicación de las escalas a través de los coordinadores de los telebachilleratos. A través de ellos se entró en comunicación con el equipo docente y con padres y madres de familia a quienes, junto con el alumnado, se les hizo llegar la escala de manera virtual con link y códigos QR.

Se utilizó el Instrumento de Índice de Inclusión (INDEX) propuesto y validado por Booth y Ainscow (2000) y adaptado por el colegiado de psicología de educación especial de la Zona 301 de Educación

Especial Estatal. Posteriormente se procedió a generar una escala tipo Likert y se convirtió en formulario de Google para una aplicación masiva rápida por estar en resguardo de ontogenia sanitaria de Covid -19. Así mismo, antes de iniciar la aplicación se les hizo llegar una carta de consentimiento y asentimiento informado para que los participantes autorizaran su participación en el presente estudio.

Las y los participantes fueron 334 alumnos, hombres y mujeres, cursando el 1º, 3º y 5º semestre de Telebachillerato inscritos en el ciclo escolar agosto 2021 – enero 2022, quienes pertenecen a un nivel socioeconómico medio – medio, medio – bajo y cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años de edad, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: Descripción poblacional

Población	Teba rural	Teba urbano
Estudiantes	237	97
Estudiantes con discapacidad	17	9
Madres y Padres de familia	200	50
Docentes	20	10

Cabe destacar que para la recolección de datos se buscó que la aplicación de las escalas fuese en el ambiente natural, es decir, en la escuela, con las medidas de seguridad impuestas por la pandemia, buscando la participación de las y los actores involucrados en la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes y familias.

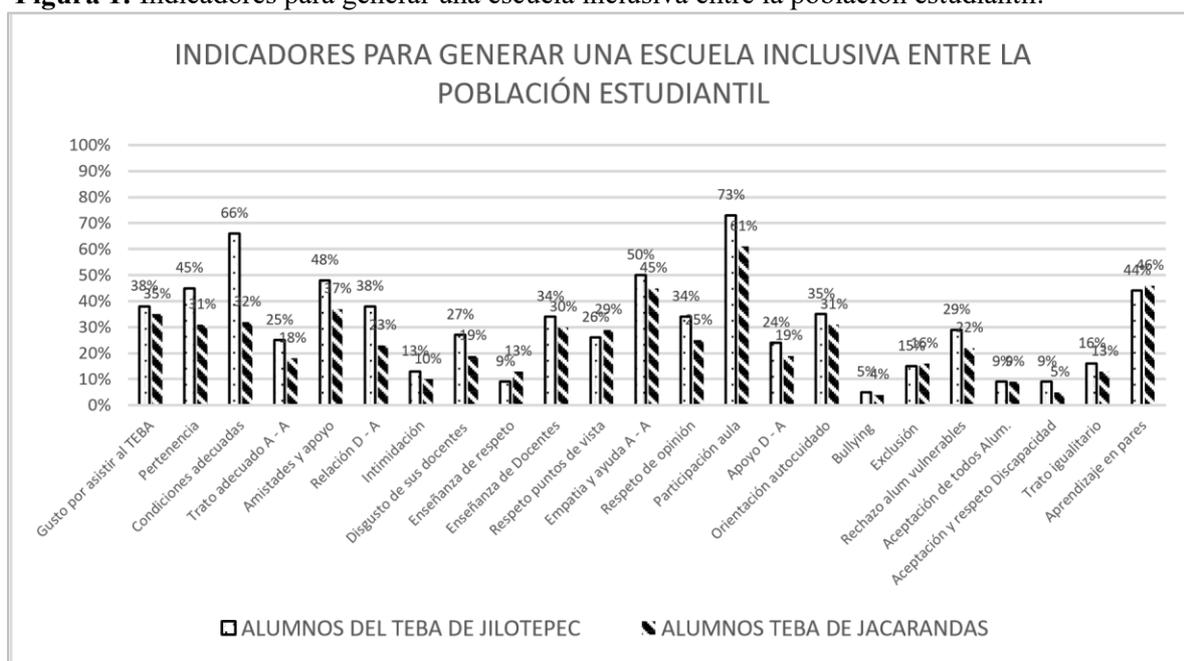
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan, de forma sintetizada, los resultados obtenidos tras la aplicación de las escalas. Ello se hace con el apoyo gráfico, a través del cual se ofrecen todas las opiniones del alumnado,

familias y docentes de los Teba caso 1 y caso 2, en relación a las necesidades detectadas en torno a la inclusión. Ello ha permitido dibujar el mapa de prioridades que se presenta.

A fin de promover una escuela inclusiva, las y los **estudiantes** consideran que las principales necesidades a atender son el tener condiciones adecuadas, apoyo, empatía y participación en el aula. Además, asistir a la escuela con gusto y fomentar el sentido de pertenencia. Así mismos, piensan que prevalece una falta de camaradería entre compañeros y red de apoyo mutuo, dificultades de interacción sobre todo si hay discapacidad, poca participación, así como dificultad para compartir sus aprendizajes con sus iguales.

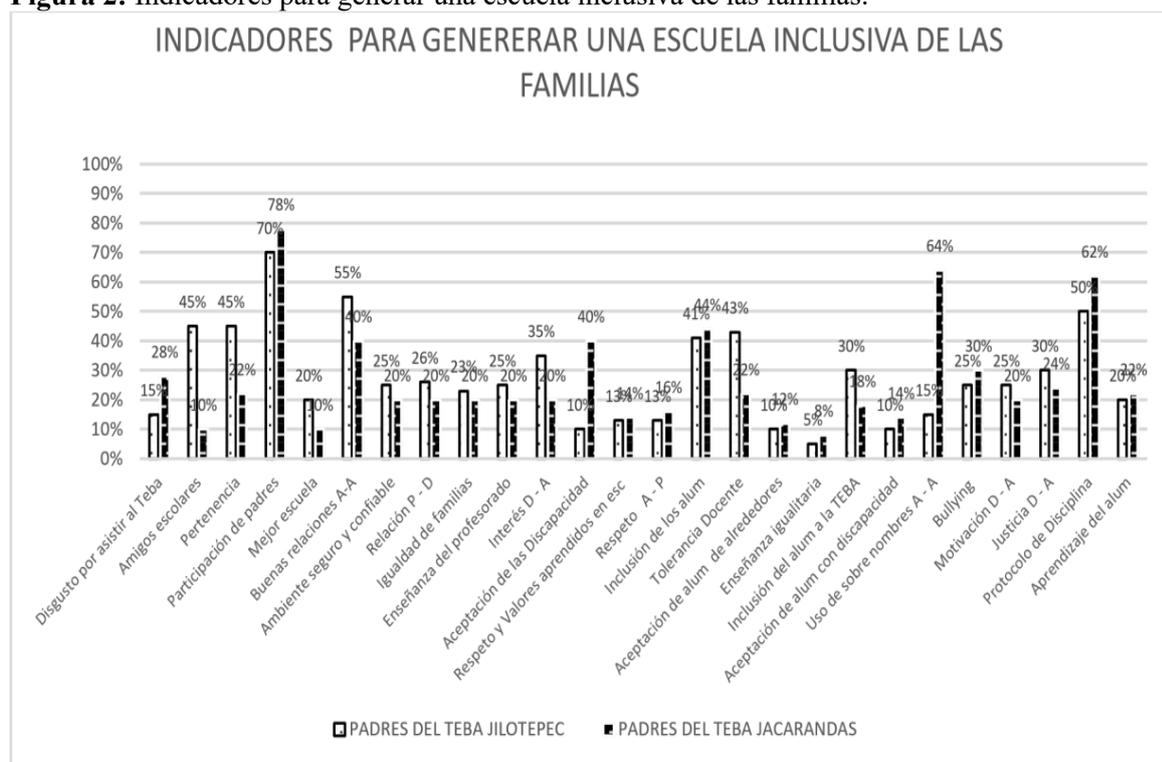
Figura 1: Indicadores para generar una escuela inclusiva entre la población estudiantil.



Elaboración propia

En lo que respecta a las **familias**, se resaltó la necesidad de que sus hijos asistan con gusto y disposición a la escuela, de fomentar las buenas relaciones entre compañeros, así como el sentido de pertenencia, la participación, las buenas relaciones entre los estudiantes, apertura para aceptar la discapacidad e inclusión, necesidad de fortalecer la tolerancia entre las y los profesores y de tomar medidas pertinentes ante las conductas inadecuadas o disruptivas del estudiantado.

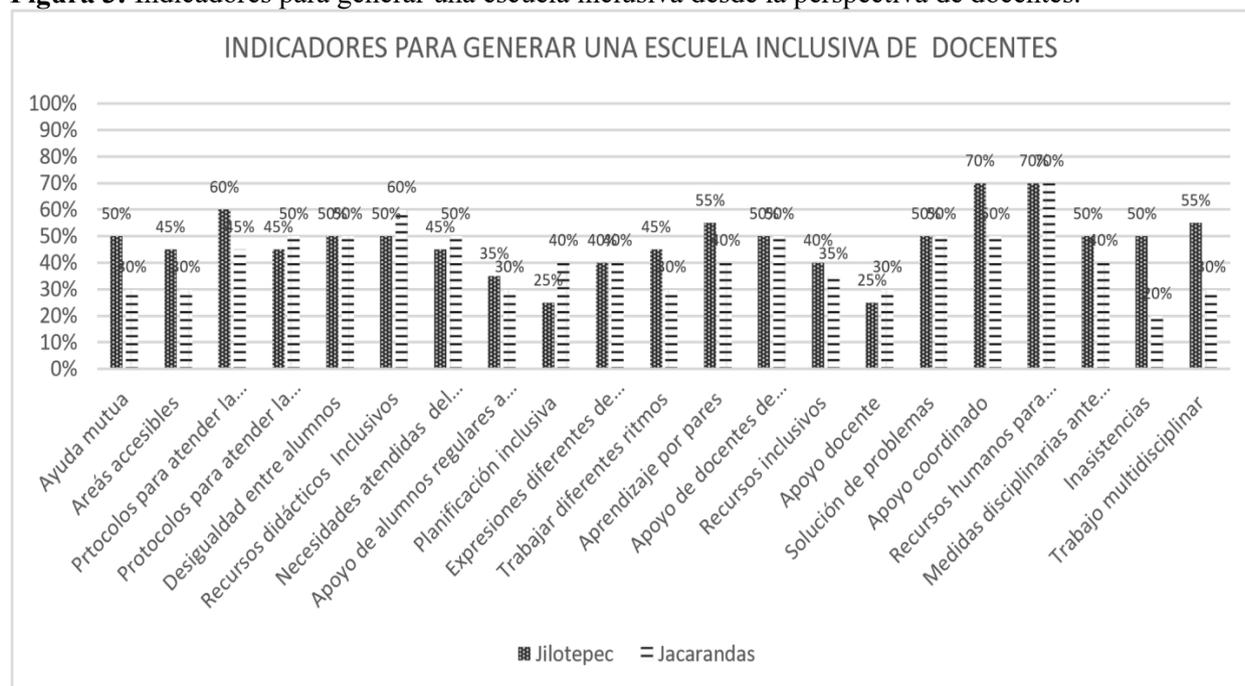
Figura 2: Indicadores para generar una escuela inclusiva de las familias.



Elaboración propia.

En relación a los indicadores que las y los **docentes** destacan, son la necesidad de fomentar la ayuda mutua entre el alumnado, generar protocolos de intervención/atención para la inclusión de quienes viven con discapacidad, disminuir el porcentaje de discriminación por raza, discapacidad o nivel socioeconómico. También, la necesidad de capacitar y actualizarse pedagógicamente sobre la atención a la discapacidad ya que no hay recursos técnicos ni humanos para atenderla y por ello no se incluyen acciones, ni materiales para atender la discapacidad en las diversas planeaciones curriculares, ni en los diversos trayectos o documentos aplicables dentro los Telebachilleratos.

Figura 3: Indicadores para generar una escuela inclusiva desde la perspectiva de docentes.



Elaboración propia

Como se puede observar, los hallazgos de la investigación revelaron que tanto estudiantes como profesores y familias, están de acuerdo en las tres dimensiones evaluadas. Se encontró que la dimensión de culturas inclusivas es la más valorada, particularmente relacionada a fomentar la ayuda mutua, el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo que genere un ambiente de convivencia escolar agradable y libre de discriminación y de exclusión. En segundo lugar, la dimensión de desarrollo de prácticas inclusivas que incluyen un trato amable y digno a estudiantes con discapacidad, en situación de vulnerabilidad y que sufren acoso escolar; así mismo resalta la prioridad de fomentar acciones pedagógicas y propuestas curriculares adaptadas y diversificadas que orienten los procesos de planificación y donde se respeten estilos y ritmos de aprendizaje. Finalmente, la dimensión de políticas inclusivas que prioricen el liderazgo democrático, la participación activa en la toma de decisiones, la capacitación en torno a la inclusión. Así mismo, se prioriza la necesidad de contar con una ruta de mejora o un protocolo con acciones y estrategias encaminadas a fomentar la inclusión en la escuela.

En cuanto a los hallazgos por actores, en el sector del estudiantado se destaca en la dimensión cultural los ítems relacionados a asistir a la escuela con gusto, fomentar el sentido de pertenencia,

la higiene en las instalaciones de la escuela, impulsar un mejor trato y amistad entre compañeros y maestros, minimizar las conductas de los compañeros que intimidan y el gusto por tener a los docentes asignados.

En la dimensión de prácticas inclusivas, las y los estudiantes reportan como prioritario fomentar el compartir sus aprendizajes y saberes con sus compañeros, así como la necesidad de tratar bien a quienes presentan dificultades.

Por último, en lo que respecta a la dimensión de políticas inclusivas, el estudiantado destacó el fomentar el gusto por las enseñanzas de sus profesores, la necesidad de que se les anime a defender lo que creen correcto, ayudar a compañeros ante dificultades, respetar opiniones propias, fomento de la participación en todas las actividades del aula y enseñanza del autocuidado.

En lo referente a las respuestas del sector docente, relativa a la dimensión de culturas inclusivas, priorizan fomentar el trabajo colaborativo entre el personal directivo, docente, familia y estudiantes; la ayuda mutua entre toda la comunidad escolar y la difusión de información sobre la escuela y la accesibilidad en el espacio físico para todos; la importancia de atender situaciones de acoso escolar, discriminación y exclusión; minimizar barreras sociales y la discriminación por raza, discapacidad, condición económica, orientación sexual, cultural y lingüística así como evitar imposición en la toma de decisiones.

En la dimensión de políticas inclusivas, las y los docentes priorizan la necesidad de que en la escuela se practique un liderazgo colaborativo y un trabajo participativo donde se valore la experiencia del docente, se integre al personal de nuevo ingreso y se tomen en cuenta tanto las opiniones de la familia, como las aportaciones de toda la comunidad escolar a fin de resolver los problemas educativos mediante un trabajo de apoyo coordinado y organizado. Así mismo, continuar con la capacitación y actualización pedagógica proporcionando herramientas al personal para atender a todas y todos los estudiantes, principalmente a quienes presentan discapacidad o situación de vulnerabilidad, e insistir en la presencia de recursos humanos, didácticos, tecnológicos para atender sus necesidades específicas.

Este grupo también destaca la importancia de establecer un plan de trabajo que incluya la atención de estudiantes con discapacidad, en situaciones de acoso escolar y con problemas de conducta,

gestionando para ello espacios de trabajo conjunto entre el personal de educación especial y el personal regular para crear protocolos o medidas escritas que permitan actuar articuladamente en su beneficio.

Y, finalmente en la dimensión de prácticas inclusivas, las y los docentes destacan la necesidad de que ser incluidos en la planeación de recursos didácticos que promuevan el aprendizaje de todo el alumnado, principalmente de aquellos con discapacidad o con otra situación de vulnerabilidad. Consideran importante el desarrollo de actividades o dinámicas de sensibilización sobre el respeto y aceptación a la diversidad de las y los estudiantes y de promover actividades sociales, culturales y deportivas que incluyan a toda la comunidad educativa. Además, el fomentar prácticas pedagógicas que permitan que el estudiantado aprenda cómo apoyar a estudiantes con discapacidad o con otra situación de vulnerabilidad; fomenten el desarrollo de estilos de aprendizaje diversificado, lo que incluye su expresión a través de distintos medios y lenguajes, así como el trabajo a distintos ritmos. Además, desarrollar recursos específicos para apoyar el aprendizaje de quienes presentan mayores dificultades y llevar a cabo actividades motivantes que generen reconocimientos y valoren logros y aprendizaje entre pares.

Finalmente, en lo referente a las familias, en la dimensión de culturas inclusivas, priorizan el que sus hijos asistan felices a la escuela, que tengan buenos amigos y que se sientan parte de la comunidad escolar. En lo que respecta a su propia participación, expresan la necesidad de que se les invite a colaborar en las clases con algún tema, expresan dudas sobre si sus hijos están en la mejor escuela. Consideran que es prioritario que las y los estudiantes mantengan buenas relaciones y que los profesores ofrezcan un ambiente seguro y de confianza, así como que establezcan buena relación con la familia.

En la dimensión de políticas inclusivas, las familias destacan la necesidad de que sus hijos sean incluidos en todas las actividades, fomenten el gusto por como enseñan los profesores y el interés y la tolerancia de los mismos por los problemas que presenten sus hijos. Y, por último, en la dimensión de prácticas inclusivas, priorizan la necesidad de fomentar la aceptación de estudiantes con discapacidad y que sean respetados en la escuela, evitar llamarse por apodos o sobrenombres,

minimizar el acoso escolar y que las y los profesores fomenten la justicia, la inclusión y las reglas que se establezcan en torno al comportamiento inadecuado.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del presente estudio coinciden con resultados obtenidos en estudios similares, como lo es el caso de una investigación realizada en Ecuador (Clavijo, Cabrera y Japón, 2020) quienes indagaron en las percepciones de docentes y estudiantes con respecto a la educación inclusiva utilizando la guía del Índice de Inclusión, analizando el reconocimiento del derecho al acceso, permanencia y culminación de la educación superior sin ningún tipo de discriminación. En este caso, tanto estudiantes como docentes y familias de los centros educativos estudiados, coinciden en la necesidad de fomentar la ayuda mutua, el sentido de pertenencia y el trabajo colaborativo a fin de promover un ambiente de convivencia escolar agradable y libre de discriminación.

La investigación realizada resulta relevante dado que, por un lado, en el sistema educativo de telebachillerato se ubican las poblaciones marginadas y vulnerables de la entidad y, por el otro, se cuenta con una importante fuente de riqueza pedagógica en un personal docente diversificado y en una estructura tecnológico-pedagógica de conocimiento pionero en los teleclases y en el uso de la tecnología.

De acuerdo a la UNESCO (2005), estudios como el aquí presentado, buscan dar respuesta a las necesidades más imperantes en el nivel de educación media superior y representan un área de oportunidad para fortalecer la educación inclusiva (García-Oramas, 2018). Así mismo, suponen un avance hacia un modelo de educación sostenible e incluyente en tanto fomentan los principios que guían a la educación inclusiva, en el marco del derecho establecidos por este organismo y plasmados en la normatividad internacional y nacional vigente. Sintonizan con los Objetivos de Desarrollo Social del Milenio (ODS) y con la agenda 2030 de la ONU (2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 2030 y objetivos de Desarrollo Sostenible (2020)

Ainscow, M. & Booth T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

- Armstrong, F., Armstrong D. y Barton, L. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives*. David Fulton Publishers.
- Artiles, A.J. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age. En D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education* (pp. 37-62). Routledge.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Morata.
- Cabero, J. (2015). Inclusión digital-inclusión educativa. *Sinergia. Revista Semestral de Divulgación. Telebachillerato en Chiapas*, 2, 15-18.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Daniels, H. & Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. Kogan.
- Del Río Lugo, N. (2015). Políticas Inclusivas en la Educación Superior de la Ciudad de México. CNDH. <https://cdhem.org.mx/wp-content/uploads/2015/06/Politicasinclusivas.pdf>
- Díaz-Rodríguez, L. (2017). *Educación Inclusiva. Conceptualización y Aproximación al Sistema Educativo de Sinaloa (México)*. Actas del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. 20 al 27 de noviembre de 2017, San Luis de Potosí, México.
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: An alternative approach? *Support for Learning*, 16(3), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00199>
- Fierro, R. J. (2020). *Identificación de las necesidades de inclusión educativa en Telebachillerato de Xalapa*.
- Documento de trabajo interno de la Dirección General de Telebachillerato, 25 - 43.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>

- Escudero, J.M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105
- Florian, L. & Kershner, R. (2009). Inclusive pedagogy. En H. Daniels, H. Lauder y J. Porter (Coords), *Knowledge, Values and Educational. Policy: A Critical Perspective* (pp. 173–183). Routledge.
- García-Oramas. M.J. (2018). *Universidad Inclusiva. Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad*. Universidad Veracruzana.
- Guzman, C. (2021). Los estudiantes del telebachillerato comunitario. Condiciones y sentido de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8073003>
- Hernández, S. et al. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Objetivos de Desarrollo Social del Milenio. (2020).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>
- Plancarte, C. P. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(1), 145-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689909>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2019). *Plan Sectorial de Desarrollo Veracruzano*. http://www.veracruz.gob.mx/programadegobierno/wpcontent/uploads/sites/9/2022/03/AlineacionPVD20192024_PND2019-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (202). *La nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The Dynamic of School Development*. Open University Press.