



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIII Número: 2 Artículo no.:9 Período: 1 de enero del 2026 al 30 de abril del 2026

TÍTULO: El estado que guarda el proceso inclusivo en la Secundaria Técnica 72 desde la perspectiva del profesorado.

AUTORES:

1. Máster. Mónica Alejandra Portillo Estrada.
2. Dr. Guadalupe Iván Martínez Chairez.

RESUMEN: El propósito de la investigación fue analizar el estado que guarda el proceso de inclusión en la Secundaria Técnica 72 desde la perspectiva del profesorado, la cual se llevó a cabo mediante el paradigma postpositivista, de corte cuantitativo. En lo referente al proceso inclusivo, los resultados destacan que el 23.1% de la comunidad escolar considera tener un nivel idóneo, mientras que el 59% en bueno y sólo el 17.9% en regular; por lo tanto, se concluye en que la institución vive su proceso en el que promueve la valoración de la diversidad, favorece la igualdad de oportunidades, fomenta la participación, la solidaridad, la cooperación, y desarrolla estrategias de intervención para detectar y atender las necesidades personales de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVES: ajustes razonables, barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, evaluación inclusiva.

TITLE: The status of the inclusive process at Technical Secondary School 72 from the teaching staff's perspective.

AUTHORS:

1. Master. Mónica Alejandra Portillo Estrada.

2. PhD. Guadalupe Iván Martínez Chairez.

ABSTRACT: The purpose of this research was to analyze the current status of the inclusion process at the Technical Secondary School 72 from the teachers' perspective. The research was conducted using a quantitative, post-positivist paradigm. Regarding the inclusion process, the results highlight that 23.1% of the school community considers it to be at an adequate level, while 59% consider it to be good, and only 17.9% consider it to be average; therefore, it is concluded that the institution is pursuing a process that promotes the appreciation of diversity, fosters equal opportunities, encourages participation, solidarity, and cooperation, and develops intervention strategies to identify and address the personal needs of its students.

KEY WORDS: reasonable adjustments, barriers to learning and participation, inclusive Education, inclusive assessment.

INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, ya es muy común que se hable de inclusión, y algunos países manejan ese lenguaje al referirse que son una sociedad más inclusiva, porque se preocupan por la atención a los grupos originarios, así como lo relacionado a lo de género, pero en educación no basta que se maneje este concepto; se requieren acciones para construir una comunidad, que dentro de las escuelas se reestructuren las culturas inclusivas para que respondan a la diversidad del alumnado, que se vivan los valores del respeto, la aceptación a cada uno de los estudiantes, así como los compromisos que se necesitan para que entre todos se colaboren y que se sientan incluidos y acogidos; es por eso, que se requiere que reflexionemos sobre la problemática que actualmente se vive con aquellas personas vulnerables que cursan su educación con alguna condición física, intelectual, cultural o económica y que las políticas públicas, la falta de culturas inclusivas y las prácticas educativas crean brechas que limitan o marginan a esta minoría.

Es indispensable analizar la práctica docente, para identificar lo que sucede en las aulas para que el alumno logre aprender, interactúe y participe, ver si en realidad se les motiva a aprender, si los prepara para el

aprendizaje autónomo o para la vida, si los directivos se involucran a que sus escuelas acepten verdaderamente a aquellos que se les rechaza, segrega, vulnerables, marginados, migrantes, y si la comunidad educativa los acoge, los integra, los toma en cuenta, si piensa e intenta ponerse en el lugar de ellos. Como se puede apreciar, no es una tarea fácil de alcanzar, se requiere compromiso de todos los involucrados, de los gobiernos, de quienes crean las políticas públicas, de los que hacen que se cumplan los derechos a la educación inclusiva, de excelencia y gratuita, que la comunidad donde viven esa minoría se sumen al reto que esto conlleva; para esto se necesita una actitud propositiva, esfuerzo del docente, empatía de los directivos y jefes de educación que a veces sobrecargan de documentos administrativos, que no priorizan las necesidades de las instituciones educativas, que saturan los grupos, que se esfuerzan por quedar bien con los gobiernos, que no luchan por los derechos del magisterio y del educando.

De igual manera, en la actualidad, ya es muy común escuchar que a temprana edad se diagnostican a los menores con Trastornos como el de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el de lenguaje, el del Espectro Autista (TEA), entre muchos otros; en las aulas existen alumnos tan diversos como aquellos que cursan con alguna condición y que sus docentes no están preparados para atenderlos, ni cuentan con el apoyo de educación especial; es por eso, que a veces existe cierta resistencia al miedo de no poder darles la atención necesaria, o luego se piensa que les quitará tiempo de calidad para el resto de su grupo; esto genera otro gran reto para las escuelas formadoras de docentes, el prepararlos bien para poder cubrir las necesidades educativas de toda la población estudiantil, de personal suficiente del nivel de educación especial, ya que el alumno debe asistir a la escuela más cercana a su casa y no tener que buscar la escuela que cuente con este recurso, que todos los niveles educativos lo brinden, no sólo el nivel básico.

De todo eso, surge la necesidad de investigar cómo se vive este proceso en la Escuela Secundaria Técnica 72 de la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua; por lo tanto, la pregunta guía del estudio es ¿Cuál es el estado que guarda el proceso de inclusión en la Secundaria Técnica 72 desde la perspectiva del profesorado?

DESARROLLO.

La educación tiene la gran encomienda de responder efectivamente a la diversidad del alumnado, en donde se tomen en cuenta sus intereses, capacidades y necesidades, además de desarrollar programas que tengan en cuenta las diferentes características y puedan responder a ellas, adaptando la enseñanza a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, que garantice una educación de calidad, que tenga buena organización escolar, se utilicen adecuadamente los recursos, y que involucre a la comunidad; por lo tanto, la educación inclusiva es una respuesta educativa que garantiza la participación, erradicando la segregación y la exclusión, para construir comunidades en donde todos sus integrantes aporten según Krause (2018).

Mientras que Lacruz (2022) la define como el proceso de búsqueda constante de formas para responder a la diversidad, identificar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, además establece que la inclusión social se debe dar en tres áreas fundamentales, las cuales son la educación, el empleo y en la vida en la comunidad.

Por otra parte, Krause (2018) establece que los factores que obstaculizan o favorecen la inclusión en el nivel superior son las barreras asociadas a la comunicación y a la socialización, así como la falta de reglamentos interiores, protocolos y políticas educativas que permitan a los docentes hacer mejor su trabajo; por lo tanto, el Estado Mexicano para avanzar hacia una educación inclusiva establece la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva -ENEI- (Secretaría de Educación Pública, 2019), la cual tiene como objetivo que el Sistema Educativo Nacional (SEN) sea “Un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (N, N, A y J) en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, pág. 5).

Es importante mencionar, que la educación inclusiva requiere que en los centros escolares se pongan en práctica los valores inclusivos, que se reduzca la exclusión, que los docentes favorezcan la participación de todos sus estudiantes, que miren las diferencias como un recurso para el aprendizaje, que se descubran

todas aquellas barreras que limitan el aprendizaje y la participación, que se reestructuren las culturas, las prácticas y las políticas inclusivas, y para lograr todo esto, se requiere evaluar para mejorar y atender a la diversidad, se requieren buscar técnicas e instrumentos apropiados para situar el aprendizaje de cada alumno a nivel individual como de su contexto; por años, el sistema educativo nacional promueve a la mayoría, pero va excluyendo a otros, porque el currículum fue rígido y se daba una evaluación inflexible. De igual manera, es importante mencionar, que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son todos los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos desde el ingreso a una institución educativa, y esas dificultades impiden que los estudiantes aprendan y participen, estas limitaciones pueden ser arquitectónicas, pedagógicas, curriculares, actitudinales, normativas, metodológicas, de comunicación, entre otras.

Para Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan & Shaw (2002), las Barreras para el Aprendizaje y la Participación “son aquellas que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (SEP, 2019, pág. 19); por lo tanto, son todos los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos al ingresar a estudiar en una institución educativa y en el entorno donde se desenvuelven.

Se dan desigualdades a las que se les refieren como Barreras Sociales, porque limitan a las personas a tener las mismas experiencias, oportunidades e impiden que su educación sea de excelencia y trae como consecuencia que afecte su proyecto de vida; por eso, la educación inclusiva quiere eliminar esas brechas de desigualdad, que los colectivos escolares junto con la sociedad ejerzan el derecho a la educación de todas las personas.

En el Anexo 1 de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) vigente en el ciclo escolar 2024 - 2025 que habla sobre la Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, describe el concepto de las BAP en su glosario en términos educativos: Son aquellas que hacen referencia a las

dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (SEP, 2024, pág. 2).

Ahora bien, para eliminar las BAP y que se dé una verdadera educación inclusiva se tiene que asegurar la presencia, la participación, el aprendizaje, la inclusión social; de tal manera, que en los centros escolares se tendrá que permitir que accedan los alumnos a la educación, permanezcan, concluyan la educación obligatoria, que estos participen activamente en su proceso de aprendizaje, que desarrollen habilidades, actitudes para que sigan aprendiendo, participen en la sociedad, que se establezcan ambientes de respeto a la diversidad con una convivencia democrática.

Del mismo modo, Covarrubias (2019) hace cuatro categorías: las estructurales, normativas, las didácticas y las actitudinales, él habla sobre la inclusión y la atención a la diversidad; considera que las N, N, A y J pueden enfrentar BAP asociado o no a una condición específica, que “resulta imposible hablar de inclusión, de diversificación o de necesidades específicas sin considerar el marco de acción de las BAP y su estrecha vinculación con el trabajo docente” (SEP, 2024, pág. 1).

Para él mismo, las barreras estructurales son todas aquellas que normaliza la exclusión, ya sea porque segrega, rechaza, niega, excluye, limita el acceso, la permanencia y el egreso de una institución educativa; las barreras normativas son el impedimento de leyes, normas, disposiciones políticas, acuerdos educativos, que hacen que no se dé una buena organización, un proceso adecuado, que se implementen mecanismos en pro de los alumnos para facilitar el aprendizaje y la participación.

Mientras que las barreras didácticas son los métodos de enseñanza y de evaluación, que no se ajustan a las necesidades reales de los NNAJ, que no se diversifica, que no se realizan los ajustes razonables, que se estandarizan los procesos de todos los alumnos; y por último, las barreras actitudinales son las

relacionadas con las interacciones sociales, y estas pueden ser, la apatía, el rechazo, la segregación, bajas o altas expectativas, desconocimiento, exclusión, discriminación e incluso la sobreprotección.

Cabe señalar, que los ajustes razonados son todos aquellas modificaciones que realiza la escuela, y estas pueden ser en la infraestructura, en la metodología, adaptar mobiliario, el aula, etc., estas son “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida ... para garantizar a las personas el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás” (SEP, 2019, pág. 25); en este caso, todas las escuelas se tienen que adaptar para que todo tipo de persona se desplace, interactúe y se desenvuelva en ella sin dificultades.

Con base a lo anterior descrito, todo maestro o maestra, después de su diagnóstico inicial de su grupo irá haciendo los ajustes metodológicos correspondientes para que ningún alumno se quede atrás en sus aprendizajes y propiciará que todos participen sin importar sus características personales, sus intereses y motivaciones; estos ajustes razonables los realizan de manera individual o en colectivo; de tal manera, que respondan a las demandas de la comunidad educativa.

Así pues, Casanova (2016) afirma, que para que se ejerza el derecho humano a la educación, se debe llevar a cabo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y realizar todos los ajustes razonables necesarios, estos los definió como: “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Casanova, 2016 pág. 126).

Metodología.

La presente investigación se realizó bajo el paradigma postpositivista, de corte cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional o transversal con un alcance correlacional. Cabe señalar, que la técnica que se eligió fue la encuesta, en donde la muestra fue elegida por conveniencia; dicho instrumento que se aplicó fue con base a las dimensiones de Booth y Ainscow (2011) y Villaescusa (2022), el cual tiene

Coefficiente de Validez de Contenido de valor de 0.940, que según Hernández (2002) da una validez y concordancia de excelente, mientras que el índice de confiabilidad de Cronbach (1951) es de 0.983.

Por consiguiente, se planteó el siguiente propósito: Analizar el estado que guarda el proceso de inclusión en la Secundaria Técnica 72 desde la perspectiva del profesorado; además, se plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

- Existe asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.
- Existe asociación entre los años de servicio del personal y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo de mejora escolar.

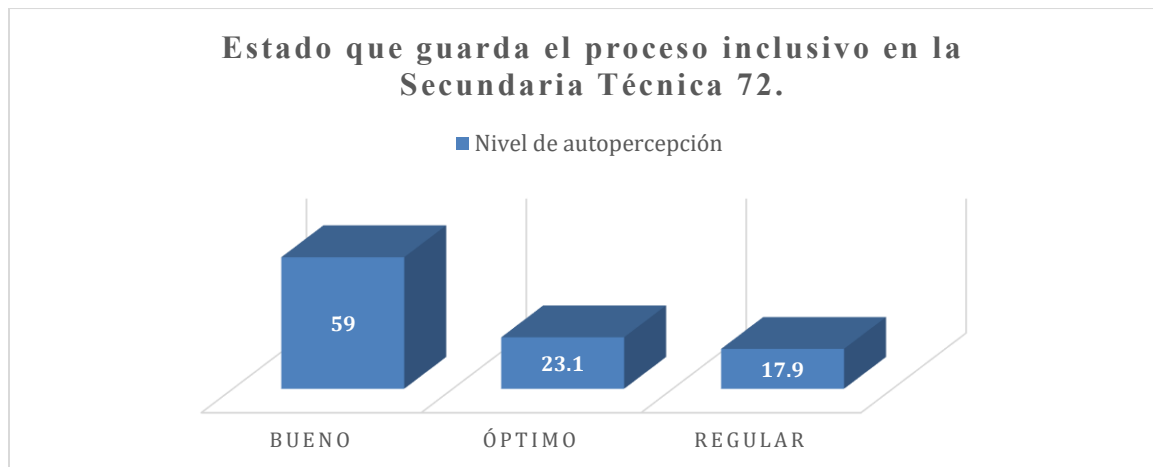
Resultados.

Es importante mencionar, que para procesar los datos obtenidos de la población encuestada, se realizó a través del programa SPSS, utilizando estadística descriptiva e inferencial con la finalidad de trabajar las hipótesis planteadas; los resultados encontrados se presentan a continuación.

Estado que guarda el proceso de inclusión en la Secundaria Técnica 72 desde la perspectiva del profesorado.

Para llegar a estos resultados se evaluaron 9 dimensiones, las cuales son: poner en acción los valores inclusivos, incrementar la participación de los alumnos en las actividades de enseñanza, mirar las diferencias como un recurso para el aprendizaje, reducir la exclusión, reestructurar las culturas, reestructurar las políticas, reestructurar las prácticas, descubrir las barreras para el aprendizaje y la participación, y reducir las BAP según el enfoque del diseño universal de aprendizaje accesible, el cual comprende la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional.

Figura 1. El estado que guarda el proceso inclusivo en la secundaria técnica 72.



Para conocer el estado que guarda el proceso inclusivo en la Secundaria Técnica 72, se aplicó el instrumento a la muestra seleccionada para medir su percepción en cuanto al proceso; los datos arrojaron que el 23.1% de los participantes consideran que se encuentran en un nivel óptimo, ya que perciben que el personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión y que la escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias, mientras que el 59% se establece en bueno, debido a que los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas; solamente el 17.9% manifiestan estar en el nivel regular, porque aún se esfuerzan por construir una comunidad y movilizar los recursos para descubrir, reducir o eliminar las BAP.

Se encontró que existen más áreas de oportunidad en la dimensión de reestructurar las culturas, ya que del 100% del personal encuestado el 20.5 % se percibe en un nivel regular y el 2.6 % en deficiente, debido a que falta para consolidarse una comunidad, que se acojan a aquellos alumnos con alguna condición, que la escuela se involucre en las actividades de las instituciones de la comunidad, al igual que se tengan altas expectativas respecto de todo el alumnado.

También se considera, que la dimensión de reducir la exclusión se encuentra en la misma sintonía, debido a que se encontró que el 25.6 % del total encuestado se percibe en un nivel regular y el 15.4 en elemental,

porque aún el esfuerzo de la escuela no ha logrado disminuir las prácticas discriminatorias entre los estudiantes, ya que en el nivel de secundaria los jóvenes suelen ser crueles con sus iguales.

Se puede afirmar, que en la dimensión donde están más fortalecidos son la dimensión de mirar las diferencias como un recurso para el aprendizaje, porque solo el 12.8% del total encuesta se percibe con un nivel regular, en donde se observa que se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas, se da el mismo apoyo y la misma importancia a los logros de todo el alumnado, independientemente de sus diferencias sociales, culturales individuales y de género.

Es importante describir el proceso de inclusión que ha vivido la Escuela Secundaria Técnica 72 desde el ciclo escolar 2019 – 2021 a la fecha, y es la siguiente: existe una fase de detección inicial o diagnóstica que comprende desde el primer día de clases hasta el último de septiembre, donde se observan a los alumnos en todos su contextos para identificar esas Barreras para el Aprendizaje y la Participación en conjunto con los docentes frente a grupo y maestros de educación especial, ya cuando se determinan los alumnos que probablemente enfrentan esos obstáculos, y previo a esto se hicieron ajustes metodológicos y/o ajustes razonables y que no fueron suficientes para lograr un mismo ritmo de aprendizaje que el resto del grupo, se somete a un proceso de detección inicial en donde se describen las posibles barreras, ya sea actitudinales, de comunicación, del currículo, de conocimiento, junto con lo que puede hacer el estudiante por sí solo, que con ayuda y que no puede hacer ni con ayuda, las acciones que se han realizado y que no han resultado pertinentes.

Se parte de este informe de detección inicial, se determina si las acciones que la institución ha realizado no han impactado en los aprendizajes y en la participación del involucrado; de ahí surge la necesidad de someter al alumno a un proceso de Evaluación Psicopedagógica que es la segunda fase, en donde se determinan los actores que lo evaluarán, y en este caso puede ser la psicología, el trabajo social o el área de comunicación y lenguaje junto con el de aprendizaje, se realiza una entrevista a la madre de familia para rescatar información relacionada con el desarrollo motor, académico, el lenguaje, el contexto

familiar; de todo este proceso se identifican las BAP, para posterior a este, se pasa a la tercera fase que es realizar el Plan de Intervención en donde se detallan las barreras en positivo, que son las acciones que se llevarán a cabo para minimizar o eliminar las antes descritas; de estas tres fases se elaboran tres documentos que son el informe de detección inicial, el informe de evaluación psicopedagógica, y el plan de intervención; estos se socializan con dos docentes del alumno, los padres de familia o tutores, un directivo y el personal de educación especial que haya participado en la evaluación; éste se pone en marcha en todo el ciclo escolar, la cual comprende la cuarta fase y se evalúa trimestralmente para ver si las acciones dan resultados positivos.

Cabe señalar, que la Escuela Secundaria Técnica 72 trabaja colaborativamente, los directivos facilitan los espacios, los recursos y los tiempos para que se realice la socialización de los tres informes de cada alumno, cubriendo el área de prefectura a los dos docentes que participan durante la socialización, es así que de cada docente frente a grupo le toca participar por lo menos en siete reuniones; esto ha permitido que conozcan mejor a sus estudiantes, sensibiliza su labor, les da elementos para poder realizar los ajustes razonables, las adecuaciones metodológicas pertinentes, y en algunos casos, las adecuaciones en la evaluación.

Por esa razón, Casanova (2016) escribe que la educación inclusiva es el modelo de futuro que debe ocuparse para encaminarse verdaderamente hacia la educación de calidad deseada, que responda a las exigencias de la sociedad actual y venidera, recalca que todos los alumnos y alumnas son diferentes entre sí, por distintas circunstancias; es un gran reto, y esto implica, tomar opciones metodológicas, organizativas, de evaluación, de un currículo flexible, mantener altas expectativas de todos los alumnos y establecer varios caminos para llegar al mismo punto; por consiguiente, este modelo de educación inclusiva pretende educar a todos sus alumnos en la misma escuela, que se respeten sus diferencias y se promuevan sus capacidades, se brinde calidad y equidad, que tengan igualdad de oportunidades, y para

esto, se necesitan unir esfuerzos y una responsabilidad compartida; esto traerá mejores condiciones para que se eduquen.

Para avanzar en este modelo inclusivo, ella cita a Herrán (2010) “el avance hacia la inclusión puede percibirse como una escalera cuyos peldaños son culturas inclusivas, políticas inclusivas, prácticas inclusivas y comportamientos inclusivos” (Casanova, 2016, pág. 28); por eso, propone que se requiere voluntad, preparación profesional, tener aceptación abierta a todo tipo de alumnado, utilizar variados recursos didácticos, diversificar métodos, implementar el trabajo colaborativo en el grupo, adaptar el currículum a las características de cada uno, comprometer a las familias, y todo esto partir de un diagnóstico e implementar evaluaciones certeras para mejorar la educación.

Entonces, para llegar a la educación inclusiva se requieren aprendizajes significativos y pertinentes, se debe enseñar a desarrollar estrategias de aprendizaje para que los conduzcan al dominio de competencias que requieren para su vida futura, estos han de ser conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, despertar la motivación; esa tarea es del docente, Casanova (2016) afirma que “si se aprende la estrategia de aprender, estará logrado el mejor objetivo de la educación obligatoria e inclusiva” (pág. 164).

Asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción con respecto al proceso inclusivo.

H₁ Existe asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

H₀ No existe asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

Regla de decisión: Si Chi cuadrada obtenido mayor o igual X^2 crítico igual a 15.51, entonces se rechaza la hipótesis nula (H₀). Si X^2 obtenido menor o igual X^2 crítico igual a 15.51, entonces no se rechaza la hipótesis nula (H₀).

Tabla 1. Asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|-------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15.868 ^a | 8 | .044 |
| Razón de verosimilitud | 17.243 | 8 | .028 |
| N de casos válidos | 38 | | |

Este análisis se realizó mediante la prueba de Chi cuadrada, en donde se trabajó las variables de los perfiles profesionales iniciales del personal de la comunidad escolar de la escuela Secundaria Técnica 72 con el nivel de autopercepción con respecto a su proceso inclusivo.

La prueba arrojó como resultado un valor de 15.868, el cual es mayor que el valor crítico de 15.51 al establecido en la regla de decisión, además un nivel de significancia de .044; por lo tanto, en este estudio se rechaza la H_0 No existe asociación entre la formación profesional inicial del docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo, lo cual denotó que el 100% con una formación profesional inicial de carrera técnica se auto perciben con un nivel bueno, mientras que del 100% con Licenciatura en Educación sólo el 26.32% se consideran con un nivel óptimo, el 26.32% en regular y el 47.36% en bueno, pero del 100% de los Ingenieros el 40% se perciben en un nivel óptimo y el 60% en bueno.

Por consiguiente, Casanova (2016) hace referencia a las medidas de carácter general para favorecer la educación inclusiva y una de ellas es la formación permanente del profesorado; este es un nuevo reto para los profesionales de la educación, resalta que la formación inicial de los nuevos maestros es sumamente importante porque “los introduce en las realidades de la escuela y el modo de abordarlas filosófica, didáctica o científicamente ... la formación adecuada del profesorado es una exigencia absoluta para llevar a buen término el modelo de educación inclusiva” (pág. 88), lo cual hace que los que no se formaron para

enseñar como lo son los Ingenieros, Licenciaturas no afines a la docencia, los que tienen carrera técnica se consideren en niveles altos en relación a los Licenciados en Educación que sí tienen una formación para trabajar con la diversidad.

Pérez, Sánchez, Rebazo & Fernández (2024) citan a Campos & Pedroza (2019) en relación con mejorar la formación docente en materia de atención a la diversidad y afirma que “ya estas carencias formativas provocan exclusiones y altos niveles de frustración” (pág. 1,186); por lo tanto, todos aquellos profesionistas que no tienen esa formación inicial para la docencia, hace que la exclusión sea mayor como lo son en el nivel de secundaria los ingenieros, técnicos y licenciaturas no afines a la educación.

Asociación entre los años de servicio docente y el nivel de autopercepción con respecto al proceso inclusivo.

H_1 Existe asociación entre los años de servicio docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

H_0 No existe asociación entre los años de servicio docente y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

Regla de decisión: Si Chi cuadrada obtenido mayor o igual X^2 crítico igual a 15.51, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0). Si X^2 obtenido menor o igual X^2 crítico igual a 15.51, entonces no se rechaza la hipótesis nula (H_0).

Tabla 2. Asociación entre los años de servicio docente y el nivel de autopercepción con respecto al proceso inclusivo.

| | Valor | gl | Sig. asintótica (2 caras) |
|-------------------------|---------------------|----|------------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 13.130 ^a | 21 | .904 |
| Razón de verosimilitud | 14.440 | 21 | .850 |
| N de casos válidos | 39 | | |

El análisis se realizó mediante la prueba de CHI cuadrada, en donde se abordó años de servicio del personal de la comunidad escolar de la escuela Secundaria Técnica 72 y el nivel de autopercepción con respecto a su proceso inclusivo.

El estadístico arrojó un valor de 13.130, el cual es menor al valor crítico de 15.51 que se estableció en la regla de decisión, además que el nivel de significancia es de .904 mayor al .05 requerido; por lo tanto, en esta investigación no se rechaza la H_0 No existe asociación entre los años de servicio del personal y el nivel de autopercepción de la comunidad escolar de la Escuela Secundaria Técnica 72 con respecto a su proceso inclusivo.

Entre otros resultados se encontró que el 66.66% de la comunidad escolar encuestada de 0 a 5 años de servicio se autoperciben en un nivel bueno y el 33.34% se considera con un nivel óptimo, mientras que los docentes de 6 a 10 años el 50% se perciben en un nivel regular y el 50% en bueno, de 11 a 15 años sólo el 14.28% se percibe en un nivel óptimo y el 85.72% en bueno, de 16 a 20 años el 66.66% se perciben en un nivel bueno y el 33.34% en óptimo, de 21 a 25 años el 50% se perciben en un nivel bueno, 25% en óptimo y 2 % en regular, de 26 a 30 años el 44.45% se perciben en un nivel bueno, el 33.33% en óptimo y el 22.22% en regular, y por último, los de 31 años en adelante el 60% se perciben en un nivel bueno, el 20% en óptimo y el 20% en regular en cuanto a su proceso inclusivo.

Es importante hacer mención de lo que Casanova (2016) afirma en relación con su conclusión sobre la educación inclusiva, la cual constituye “una oferta adecuada y responsable para el trabajo que exige a los docentes en la actualidad ... respondiendo profesionalmente a las implicaciones pedagógicas y organizativas que resultan precisas ... aunque quede aún un largo camino para alcanzar la meta” (pág. 261), ya que si no se tiene ese compromiso profesional de parte del personal que labora en las instituciones, de nada sirve la experiencia laboral si no se cambian esas prácticas inflexibles y tradicionales.

En las escuelas regulares se requiere sensibilidad para aceptar la diversidad de los estudiantes, que fortalezcan la socialización y la interacción, ya que este es un desafío hoy en día en torno al aprendizaje,

especialmente en lo que respecta a la participación de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que cuentan con una condición como algún trastorno o alguna discapacidad, etc., además de promover la adaptación del entorno educativo de acuerdo con las características y habilidades de cada uno.

Ahora bien, el educador juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza, porque requiere mantener la motivación de todos sus estudiantes, tomar en cuenta la diversidad en los estilos y ritmos de aprendizaje, requiere apoyar a sus alumnos a definir metas alcanzables de forma realista, desarrollar habilidades y técnicas de estudio para que se den de mejor manera las funciones ejecutivas en ellos, en sí, para que se dé el aprendizaje; todo esto requiere voluntad, vocación, una actitud favorable, y no basta únicamente la experiencia laboral.

CONCLUSIONES.

Con los resultados obtenidos en esta investigación, se puede afirmar, que la Escuela Secundaria Técnica 72 vive este proceso inclusivo y va por buen camino, que aun hacen falta acciones por mejorar, pero se rescata que hay una perspectiva favorable por parte del profesorado, que existe compromiso, buena actitud, y preocupación por conocer cómo atender a sus estudiantes con características tan diversas, esto sin importar sus años de servicio o experiencia laboral, ni la preparación profesional inicial o el tipo de contratación; en este caso por horas clase o por jornada laboral.

Es indispensable, que como comunidad escolar se construyan políticas inclusivas que permitan que todos los alumnos ingresen, cursen su educación con el mayor logro de los aprendizajes, que participen en todas las actividades y que logren egresar con las herramientas necesarias para su vida. También es importante que todas las instituciones educativas hagan un buen diagnóstico en relación con los apoyos y recursos que se les ofrecen a sus alumnos, si verdaderamente responden a las necesidades específicas de ellos, si se minimizan, eliminan o previenen las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otra parte, el reconstruir las culturas inclusivas en las instituciones educativas nos llevarán a ir creciendo como sociedad, a que se practiquen los valores inclusivos, que se construya una comunidad donde se fortalezca una convivencia escolar sana, que se fomente el respeto a las diferencias, se trabaje la tolerancia en el trato cotidiano, y se cree un sentido de pertenencia.

Así pues, el esfuerzo constante en disminuir las prácticas discriminatorias ayuda a reducir la exclusión, el que los docentes se preocupen porque se dé el intercambio de aprendizajes entre la comunidad escolar y que interactúen entre ellos, que exista un buen clima de confianza dentro de las aulas, y que se expresen con la libertad hace que sea más significativa su educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Booth T., y Ainscow M. (2011). “Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje en los centros escolares”, adaptación de la tercera edición revisada del Index for inclusión. Booth, T. Y Ainscow, M. Guía para La Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares: Booth y Ainscow: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive.
2. Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). Índice de inclusión. Centro de los Estudios en la Educación.
3. Campos, M., & Pedraza, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. Revista Colombiana de educación, 77, 107-128. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
4. Casanova, M. A. (2016). Educación inclusiva: un modelo de futuro, Segunda edición, Editorial Wolters Kluwer España, S.A. [Casanova, M. A. Educación Inclusiva; Un Modelo De Futuro : Casanova,M.A. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
5. Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de

la Nueva Escuela Mexicana (págs. 113-157). [\(99+\) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación](#)

6. Hernández, N., R. (2002). Contribuciones para el análisis estadístico. Revista Venezolana de Ciencias políticas. No. 23/enero-junio, pp.132-134. [Contribuciones Al Analises Estadistico | PDF | Validez \(Estadísticas\) | Diferencia](#)
7. Herrán, A. de la (2010). Conclusiones: Mirando al futuro, en Herrán, A. de la e Izuzquiza, M. D. (coords.). Discapacidad intelectual en la empresa. Las claves del éxito. Madrid: Pirámide. [\(99+\) IZUZ-QUIZA, D. Y DE LA HERRÁN, A. \(Coords.\) \(2010\). Discapacidad intelectual en la empresa: las claves del éxito. Madrid: Pirámide, 280 pp](#)
8. Krause, A. A. V. (2018). Factores facilitadores y de vulnerabilidad de los procesos de inclusión de estudiantes en el espectro del autismo en contextos universitarios chilenos. [Factores facilitadores y de vulnerabilidad de los procesos de inclusión de estudiantes en el espectro del autismo en contextos universitarios chilenos - Dialnet](#)
9. Lacruz, P., I. (2022). La representación social del trastorno del espectro autista: implicaciones para la inclusión educativa y social, [La representación social del trastorno del espectro autista: Implicaciones para la inclusión educativa y social - Dialnet](#)
10. Pérez V., L.; Sánchez H., S.; Rabazo M., M. J., & Fernández S., M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado, Retos, 51, 1183 – 1193. [Dialnet-InclusionEducativaDeLosEstudiantesConDiscapacidad-9200561.pdf](#)
11. Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. 118 págs. [ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA \(MEXICO\) .pdf - Google Drive](#)
12. Secretaría de Educación Pública (2024). Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Anexo 1 Glosario en términos educativos, 21 págs. [Glosario de Términos Educativos | PDF | Evaluación | Educación primaria](#)

13. Secretaría de Educación Pública (2024), Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación. 17 págs., [Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación](#)
14. Villaescusa A. M. I. CEFIRE (Centros de formación, innovación y recursos educativos de la Comunidad Valenciana) (2022) Modelo DUA-A Diseño Universal de Aprendizaje – Accesible, [Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A.](#)

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Mónica Alejandra Portillo Estrada.** Maestría en Campo Práctica Docente. C.C.T.: 08FUA0166G. Maestra de Apoyo de USAER. Doctorante en Educación en La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Delicias, Chihuahua, México. Correo electrónico alejandraportillo268@hotmail.com
2. **Guadalupe Iván Martínez Chairez.** Doctor en Educación. Docente investigador en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, México. Correo electrónico ivan.martinez@enrrfm.edu.mx

RECIBIDO: 8 de septiembre del 2025.

APROBADO: 21 de octubre del 2025.