



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Universidad de Sonora

División de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

*Evaluación de un programa de formación docente para la inclusión de estudiantes
universitarios con discapacidad*

Tesis

Que para obtener el grado de:

Maestro en Innovación Educativa

Presenta

Javier Fernando Cuevas Ríos

Expediente: 216205820

Directora:

Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Hermosillo, Sonora, junio de 2023

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco al Bien Eterno por permitirme seguir el proceso de vida y formativo, a mi papá: Germán Cuevas, a mi mamá Myrna Salomé Ríos por hacer posible que mi formación llegara hasta aquí de igual forma a mis hermanos Carlos Daniel y Germán Ussiel.

Agradezco a mi Tía Santa, Graciela Hoyos por siempre acompañarme en todo mi aprendizaje dentro de la Universidad a quien debo mi fundamento académico-profesional, a mi prima Cristina Cuevas por estar siempre y todo el enorme apoyo y Andrea Salas por cada momento que compartimos.

A mis amigos Daniel Chávez y José Pedro Galaz, por acompañarme con su escucha activa y orientaciones para la vida.

A CONACYT, por la gran oportunidad de seguirnos desarrollando de manera profesional con la finalidad de coadyuvar en la mejora de la sociedad.

A Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, por todo el esfuerzo y gran empeño que puso en mi persona con su escucha activa y acompañamiento académico.

A mis maestros Juan Pablo Durand Villalobos, Elisa Espinosa Enríquez, José Rodrigo Abril López, Emilia Castillo Ochoa, Edgar Oswaldo González Bello, Anaís Ortiz Valdez, María de los Ángeles Maytorena Noriega y Daniel González Lomelí.

Sobre todo, una mención a quien con sus programas y apoyo me acompañó en la redacción de la tesis con su programa de radio, Benjamín Barraza.

A DESTACA en especial a Ana Hirata, Alejandro Ramírez y Arlén Santoyo, junto con todos los niños y niñas con altas capacidades en especial a: Jonatan Vasquez, Mayte Vasquez, Thomas Märkle, Nicolás Burgos, Aldo Ramírez y Alan Ramírez por ser parte de mis reflexiones y el acompañamiento sobre la inclusión para cualquiera.

A las redes de inclusión, en especial a maestra Eska Solano, Jose Manuel y Sandra Katz por ser pilares en mi formación en inclusión educativa universitaria.

A mis compañeros de trabajo quienes con su confianza siempre me escuchan y acompañan Pedro Vargas y Héctor Jiménez.

A cada estudiante de la Universidad de Sonora en especial a Miguel, Zurizaday, Vanessa, Henry, Abraham, José María, Gemma, Adrián y Pedro.

Finalmente, agradezco a cada persona que ha formado parte de mi proceso de vida en cada uno de los ámbitos que me integran.

“Cada ser humano es único e irrepetible, la diversidad es parte de la esencia de cualquiera, he ahí el principio de la inclusión”

Frase mía constituida por muchas personas.

Hermosillo, Sonora, junio 29, 2023

Dr. Juan Pablo Durand Villalobos

Coordinador de la Maestría en Innovación Educativa

Universidad de Sonora

PRESENTE. -

Por este medio se le informa que el trabajo titulado ***Evaluación de un programa de formación docente para la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad*** presentado por el estudiante de maestría, Javier Fernando Cuevas Ríos con número de expediente 216205820 cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Asesora-Directora



Dra. Anais Ortiz Valdez

Asesora-Lector



Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Asesor-Lector


UNIVERSIDAD DE SONORA
PACULTAD DE ARQUITECTURA Y DISEÑO
COORDINACIÓN DE LA ESPECIALIDAD EN ACCESIBILIDAD

Dra. Eska Elena Solano Meneces

Asesora-Lectora-externa

Contenido

Resumen	7
Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del problema	12
1.1. Políticas de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad en Instituciones de Educación Superior	12
1.1.1. Estadísticas de estudiantes con discapacidad en el contexto internacional. 14	
1.1.2. Estadística de estudiantes con discapacidad en México.....	16
1.1.3. Antecedentes de inclusión en instituciones de educación superior dirigido a estudiantes con discapacidad	18
1.1.4. Antecedentes de programas en formación docente sobre inclusión educativa.	19
1.2. Innovación y evaluación relación complementaria en programas educativos.	25
1.3. Formulación de problema.....	26
1.4. Objetivos de investigación.....	27
1.4.1. Objetivo General	27
1.4.2. Objetivos Específicos	28
1.5. Justificación	28
Capítulo II. Marco teórico: evaluación de programas como procesos facilitadores de mejoras en la inclusión de los estudiantes con discapacidad	31
2.1. Evaluación en programas de capacitación docente.....	32
2.1.1 Modelos de evaluación de programas educativos	32
2.1.2. Aproximación a la formación docente.....	37
2.1.3. Programa educativo de capacitación docente: Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes accesibles en la Universidad de Sonora.....	39
2.2. Innovaciones institucionales a través de programas	41
2.3. Enfoque de inclusión educativa.....	43
2.3.2. Dimensiones de la inclusión educativa	45
2.3.3. Prácticas docentes inclusivas.....	48
Capítulo III. Método	53
3.1. Diseño de investigación	53
3.2. Hipótesis	53
3.3. Participantes	53
3.4. Técnica e instrumentos	54
3.4.1. Descripción de los instrumentos.....	54
3.4.2. Revisión por expertos.....	55

3.4.3. Estudio piloto.....	59
3.5. Procedimiento	59
3.6. Cuestiones éticas.....	60
3.7. Análisis de Datos	60
Capítulo IV. Resultados	61
4.1. Evaluación de la pertinencia, calidad y viabilidad del curso.	61
4.2. Prácticas docentes inclusivas al final el programa de formación.....	64
4.3. Fortalezas y áreas de mejora del curso de capacitación docente	65
4.4 Sugerencias para la posible mejora del programa de formación docente.....	67
Capítulo V. Discusión y conclusiones	75
Referencias	85
Anexos	95
Anexo 1: Estructura del programa de formación docente sometido a evaluación.....	95
Anexo 2: Instrumento para la evaluación del programa de capacitación docente.....	96
Anexo 3: Matriz de codificación.....	101

Índice de Tablas

Tabla 1. Personas con discapacidad en América Latina y el Caribe	156
Tabla 2. Matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad en México por rango de años.....	167
Tabla 3. Estudiantes con discapacidad por el Área de Apoyo a la Educación Inclusiva .	178
Tabla 4. Selección de ítems según la validez de contenido por juicio de expertos.....	567
Tabla 5. Proceso de selección de ítems de la Encuesta de Evaluación de Talleres modalidad Híbrida.....	578
Tabla 6. Proceso de selección de ítems del Cuestionario para la Evaluación de la Calidad de las Acciones Formativas.	589
Tabla 7. Confiabilidad de los ítems que componen las dimensiones de estudio	60
Tabla 8. Distribución de medias y desviaciones estándar de las dimensiones de evaluación en general.....	612
Tabla 9. Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión pertinencia por ítem.	612
Tabla 10. Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión calidad por ítems	623
Tabla 11. Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión viabilidad por ítem	634
Tabla 12. Distribución de medias y desviaciones estándar de la variable práctica docente inclusiva por ítem.....	645
Tabla 13. Distribución de medias y desviaciones estándar de la variable práctica docente inclusiva por ítem.....	645
Tabla 14. Aprendizaje más significativo a partir de la implementación del curso de capacitación.....	667
Tabla 15. Prácticas docentes que modificarán o aplicarán a partir del curso de capacitación.	667
Tabla 16. Aspectos para modificar el curso según la experiencia del curso.....	678
Tabla 17. Tabla comparativa con los objetivos anteriores y los planteados como sugerencia para la mejora del programa de formación docente.	70

Índice de figuras

Figura 1. Representación del marco teórico de los fundamentos en la evaluación del programa Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes.	312
Figura 2. Metodología de evaluación de Pérez Juste.....	367
Figura 3. Modelo de Inclusión educativa de Booth et al., (2000)	456
Figura. 4 Valores que fundamentan a la inclusión educativa.....	467

Resumen

Introducción: la evaluación de los programas de formación docente es una oportunidad para facilitar procesos de inclusión en las IES. Efectivamente el rol del profesorado puede generar la participación del estudiantado con discapacidad, sin embargo, en las investigaciones reportan carencias formativas en inclusión educativa, por ello, la necesidad de diseñar e implementar programas formativos, mismos que es necesario evaluar. En la Universidad de Sonora se diseñó y aplicó un programa de formación docente para dotar de estrategias de inclusión hacia estudiantes con discapacidad, para evaluar este programa se basó en el modelo de Pérez Juste que se compone de las siguientes dimensiones: viabilidad: recursos materiales y humanos externos; pertinencia: contenidos del programa adecuados a las necesidades y participantes; calidad: implementación adecuada y efectiva; finalmente, la acción docente permite identificar si el profesorado realiza acciones de inclusión hacia estudiantes con discapacidad.

Objetivo: evaluar el programa de capacitación Introducción a la educación Inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes en la planta docente participante en el periodo 2022-1.

Método: *Diseño de investigación*, se implementó un estudio con enfoque cuantitativo descriptivo transversal. *Muestreo:* no probabilístico por conveniencia. Participantes 43 docentes de los cuales el 65% fueron mujeres y el 35% hombres. *Procedimiento:* se solicitó información general del programa, así como la autorización para implementar la evaluación, posteriormente se obtuvieron los instrumentos mismos que pasaron por una validez de contenido y prueba piloto, finalmente se aplicó a la muestra participante a través de la plataforma Microsoft Forms cuyo enlace fue enviado por correo electrónico. *Análisis de datos:* se utilizó el programa informático SPSS V.25 utilizando estadísticos descriptivos.

Resultados: el programa obtuvo puntuaciones elevadas en la dimensión de pertinencia ($\bar{X}=3.78$), viabilidad ($\bar{X}=3.76$) y en calidad ($\bar{X}=3.73$), no obstante, en acción docente ($\bar{X}=3.64$) se identificó una puntuación inferior. Como fortalezas se identificó que el programa estaba bien estructurado, la organización era adecuada, sin embargo, requiere aumentar la duración de la formación, así como incluir más contenidos según lo que se requiere en la Institución educativa.

Discusión y conclusiones: la propuesta de evaluación es funcional y sirve para posibilitar mejoras en el programa, aunque, se requiere realizar la evaluación antes del desarrollo del programa de formación, durante y al final, para profundizar en el análisis de los datos, de igual forma, aplicar entrevistas al estudiantado con discapacidad con fines de identificación del efecto en la práctica docente.

Palabras claves: evaluación de programas, Inclusión educativa, Práctica docente, Programa de formación docente.

Introducción

Durante el transcurso histórico de las Instituciones de Educación Superior la inclusión educativa ha sido un tema en constante debate. En efecto, el proceso de inclusión es el resultado del cambio de la perspectiva que se tienen de las poblaciones vulnerables, verbigracia: personas con discapacidad, miembros de alguna comunidad indígena, personas con vulnerabilidad económica, mujeres embarazadas, entre otras. Sin embargo, en el siguiente texto se aborda lo correspondiente a la comunidad de estudiantes con discapacidad.

El término discapacidad es difícil de definir derivado a la ausencia de un consenso común por parte de las instituciones. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021), en el apartado educación 2030 menciona que incluir a las personas con discapacidad se debe gestionar mediante acciones efectivas. Según Rascón (2020), la discapacidad es una situación que surge por la falta de las adecuaciones de las instituciones hacia la diversidad de las personas, con relación a lo anterior, en México se estipula en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo 1° y 3° que cualquier persona puede acceder a recibir educación.

En la Ley para prevenir, combatir y eliminar la discriminación en el Estado de Sonora, se estipula sobre acciones de inclusión, de igual forma en el Plan de Desarrollo Institucional 2021 a 2025 de la Universidad de Sonora acerca de la atención de los estudiantes universitarios que forman parte de una población vulnerable. La relevancia de implementar acciones para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, provenientes de alguna etnia indígena y migrantes de retorno también se reafirma en la Ley Orgánica 169 de la Universidad de Sonora (2023), misma que establece en el artículo 42° las acciones de inclusión.

Con base a lo anterior se identifican investigaciones que han demostrado que las políticas institucionales de inclusión existen, no obstante, lo que ocurre dentro de las escuelas es distinto a los lineamientos (Cruz & Casillas, 2017), debido a que estos no se ejecutan en los espacios en los que conviven los estudiantes con discapacidad, un claro ejemplo son las ausencias de acciones efectivas por parte

de la planta docente (Amaro, 2019; Hernández, 2019; Mendoza, 2018; Pérez, 2016). En la actualidad son escasos los docentes que incluyen a todo el estudiantado donde se toman en cuenta las necesidades individuales, así mismo, ellos reportan que las instituciones no les brindan comunicación sobre estos estudiantes y la falta de capacitación por parte de estas en temáticas de inclusión (Cortaz et al. 2018; Núñez, 2017).

Los programas de formación docente en temas de inclusión son esenciales para provocar la inclusión de cada estudiante (Moriña y Carballo, 2018), el profesorado es un agente principal para generar la mejora de la interacción con los estudiantes (Loja Quito, 2021) por esta razón las instituciones educativas pueden facilitar la inclusión por medio de la formación hacia sus docentes, por ello, las instituciones educativas deben facilitar procesos formativos que le permitan al profesorado desarrollarse en temáticas de inclusión educativa (Pérez, 2019).

La evaluación en los programas de capacitación es esencial, sin este proceso es probable que se presente la incertidumbre de la innovación. Por esta razón, es necesario realizar procedimientos que estimen los impactos de las intervenciones para generar mejoras (Serrato, 2013). Se entiende que la evaluación es la medición de los impactos provocados a partir de la aplicación de los programas formativos (Tejedor, 2000), por lo tanto, sin esta estimación no es posible identificar los efectos de los programas que intervienen, por ello es imperante realizar evaluaciones continuas a las diferentes estrategias que pretenden generar cambios efectivos.

Como parte de las acciones respecto a la formación de la planta docente, la Universidad de Sonora imparte el programa *“Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes”*, a cargo del Área de Apoyo a la Educación Inclusiva, el cual está diseñado para apoyar el desarrollo del profesorado en prácticas docentes de inclusión hacia estudiantes con discapacidad, cuyo objetivo es facilitar la participación de la comunidad estudiantil con discapacidad. A este programa de capacitación se aplicó una metodología de la evaluación integradora, propuesta por Pérez (2006), la cual consiste en cuatro momentos de evaluación

diseñados para analizar el contenido, la aplicación, el impacto y finalmente, la posible institucionalización del programa.

Con la realización de evaluaciones se pueden generar propuestas de mejora en los programas educativos, con estos se pretende realizar una innovación dispuesta para identificar las áreas de oportunidad, y con ello proponer algunas mejoras (Tejedor, 2000). El objetivo del proceso es evaluar el Programa de Introducción a la Prácticas Inclusivas Docentes que imparte el Área de Atención a la Discapacidad de la Universidad de Sonora, mediante las respuestas de los docentes con la finalidad de presentar una propuesta de mejora.

La evaluación que se empleó está fundamentada en la metodología de Pérez Juste (2017), se utilizaron las dimensiones del instrumento con base a los diferentes momentos que se proponen para la búsqueda de los indicadores que evidencian las necesidades de mejora. En efecto, las dimensiones del instrumento de evaluación consisten en la pertinencia, que comprende a la congruencia del contenido en correspondencia con las necesidades de la institución y participantes; la viabilidad consiste en el acceso a recursos humanos, materiales y espacios adecuados para la implementación del programa; en cuanto a calidad, refiere a la implementación efectiva, adecuada según los objetivos del programa de formación.

El siguiente texto se compone de cinco capítulos: el primero consiste en la introducción a la problemática de estudio; en el segundo, se presenta el marco teórico; en el tercero, lo que corresponde al método y materiales utilizados para la investigación; en el cuarto se exponen los resultados obtenidos y finalmente, en el quinto, se presenta la discusión y conclusiones.

En el siguiente capítulo se presentan algunas de las problemáticas educativas que atañen a la inclusión en las Instituciones de Educación Superior. En primera instancia se exponen las limitantes en el abordaje que han tenido las instituciones de educación superior, aunado a este contexto, es relevante identificar las políticas educativas que han intervenido en la dictaminación de acciones para intentar facilitar los procesos de inclusión educativa. Además, en este capítulo se

identifican algunas estadísticas de estudiantes con discapacidad, así como programas dirigidos a estudiantes con discapacidad y docentes.

Capítulo I. Planteamiento del problema

En este primer capítulo se presentan algunos aspectos: primeramente, se expone sobre el marco político sobre la inclusión en las instituciones sociales; en segundo lugar, las estadísticas sobre estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina, posteriormente en México; en cuarto lugar, antecedentes de investigaciones previas en temáticas de programas de formación docente y métodos de evaluación como medios para identificar innovaciones educativas; finalmente la formulación del problema y la respectiva justificación del estudio.

1.1. Políticas de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad en Instituciones de Educación Superior

Las políticas de inclusión educativa sobre las y los estudiantes con discapacidad se reconocen en el contexto internacional en el objetivo de desarrollo sostenible 4° de la Agenda 2030, el cual proyecta incluir a toda persona que desee estudiar, independientemente de sus condiciones o situaciones (UNESCO, 2021). Esta proyección pretende solventar las necesidades de las poblaciones basadas en las políticas internacionales instituidas, a pesar de esto, distan de cumplirse de las instituciones educativas en América Latina (Pérez, 2019).

Los lineamientos actuales de los Estados Unidos Mexicanos, en este caso, el poder legislativo y ejecutivo, abogan por una educación equitativa para todos los estudiantes; la evidencia queda expuesta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021), donde se exponen acciones jurídicas en cuanto a la inclusión, específicamente en el artículo 1° y 3° donde mencionan que las personas podrán acceder a la educación sin importar la condición de discapacidad, cultura o género. Así como en el estado de Sonora se establece la Ley para Prevenir, Combatir y Eliminar Actos de Discriminación en el Estado de Sonora (Congreso del Estado Libre y Soberano del Estado de Sonora 2021), los lineamientos enmarcan las prácticas incluyentes en las instituciones educativas del Estado. No obstante, la realidad carece de las acciones que se proponen, principalmente por la falta de implementación de estos lineamientos para facilitar la inclusión hacia los

estudiantes con discapacidad en las IES (Cruz, 2018). Actualmente en la nueva Ley número 169, orgánica de la Universidad de Sonora se establece en el artículo 42 que la Universidad realizará acciones efectivas para incluir a estudiantes miembros de poblaciones vulnerables (Universidad de Sonora, 2023).

Las organizaciones de educación superior a lo largo de la historia han transitado por transformaciones que limitan o facilitan su funcionamiento dentro de la sociedad (Brunner, 2007). El mismo autor menciona que las instituciones han intentado de realizar modificaciones con diversas problemáticas, dentro de estas se encuentran la indefinición del agente que toma decisiones con autonomía. Es decir, desde la centralización la toma y seguimiento de sus decisiones tienen que esperar a que las autoridades que tienen la facultad las ejecuten y dirijan (Brunner, op. cit.).

En las IES han ocurrido situaciones que impiden el desarrollo de normativas que permiten el acceso a la educación, por ejemplo, la dificultad para decidir por modificaciones instituciones (López et al., 2012). Justamente, Weick (1976), expone que las universidades son instituciones proclives para mostrar problemas en la toma de decisiones, puesto que tienen la característica de ser organizaciones carentes de acoplamiento, es decir, existen ausencias en definición de ser una unidad completa. Esta situación limita los procesos para la implementación de políticas urgentes, verbigracia la inclusión de los estudiantes que forman parte de grupos vulnerables. Las problemáticas expuestas por los autores anteriores siguen vigentes en la actualidad a pesar de la antigüedad en la que fueron analizadas explican los impedimentos de los procesos que manejan las IES actualmente (Fernández, 2017).

Uno de los problemas que tienen las IES para la implementación de los lineamientos que devienen de las políticas demandadas, en este caso aquellos que corresponden a la inclusión, es la ausencia de la toma de decisiones, puesto que obedecen a las carentes definiciones y aproximaciones por parte de las autoridades superiores (Clark, 1987). Por ello cuando se tienen los lineamientos y fundamentos establecidos por las autoridades institucionales educativas, los cuales carecen de la garantía de implementación (Martínez et al., 2017).

En adición, es probable que en el contexto de las IES limiten el desarrollo de la inclusión de los estudiantes, esto debido a la constante incertidumbre de la toma de decisiones en la implementación de las acciones efectivas desde el marco político hasta la planta de trabajadores, profesorado y estudiantado (Booth y Ainscow, 2015). Como prueba de este fenómeno Witte (2006), menciona que para identificar la aplicación de las políticas es importante analizar si realmente responden ante las necesidades para las cuales fueron diseñadas, sobre todo en la duración en tiempo de las modificaciones y reformas de cada una de ellas. Para abonar al contexto de la problemática en el siguiente apartado se exponen las estadísticas del estudiantado con discapacidad en educación superior.

1.1.1. Estadísticas de estudiantes con discapacidad en el contexto internacional.

Según el Banco Mundial (2021), el 15 % de la población mundial, es decir, aproximadamente 1,000 millones de personas experimentan alguna discapacidad. En cuanto a la alfabetización de las personas con esta situación, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la tasa de alfabetización de adultos con discapacidad es del 3% en hombres y el 1% en mujeres (Organización de las Naciones Unidas, 2021). La organización Mundial de la Salud (2022), expone que la población de personas con discapacidad se incrementa derivado del aumento de la tasa de las enfermedades no transmisibles y a la duración de la vida de la población.

En América Latina y el Caribe se tienen algunas cifras que se proyectaron para 2020 de personas con discapacidad según el Grupo Banco Mundial (2021), estas son resultado de los diferentes censos poblacionales realizados por los respectivos países que los conforman, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Personas con discapacidad en América Latina y el Caribe

País	Año en que se realiza el censo.	Personas proyectadas para 2020 (millones)	Población con discapacidad (%)
Argentina	2010	5.65	12.7
Bolivia	2012	0.6	5.2
Brasil	2010	49.34	23.9
Chile	2017	3.8	19.9
Colombia	2018	3.21	7.1
Costa Rica	2011	0.49	10.4
Ecuador	2014	3.6	25.1
El Salvador	2007	0.25	4.1
Guatemala	2018	1.46	9.5
Honduras	2013	0.19	2.18
México	2018	9.3	7.5
Panamá	2013	0.31	7.7
Perú	2017	3.2	10.4
Paraguay	2012	0.78	11.0
República Dominicana	2010	1.24	11.9
Uruguay	2011	0.53	15.7
Venezuela	2011	1.43	5.3
Antigua y Barbuda	2011	0.01	11.0
Aruba	2010	0.02	7.0
Santa Lucía	2010	0.0003	1.0
Trinidad y Tobago	2011	0.001	4.0
Total: región de América Latina y el Caribe.		85.4	14.7

Fuente: Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y El Caribe (UNESCO, 2021).

En la Tabla 1 se identifica que las poblaciones con discapacidad en América Latina y el Caribe son elevadas, por ejemplo, Ecuador, Brasil, Chile, Uruguay y Argentina, todas tienen un porcentaje superior al 11%. Ahora bien, en cuanto a las cifras del estudiantado con discapacidad el mismo Grupo Banco Mundial (2021), afirma que las estadísticas son necesarias, sin embargo, aún no se tienen debido principalmente a la carencia de datos desagregados de calidad, derivado de la ausencia de indicadores en las instituciones educativas.

En consecuencia, de la ausencia de estadísticas oficiales en el contexto de América Latina de estudiantes en las IES con discapacidad, se reportan poblaciones de estudiantes universitarios mediante censos o estudios realizados en forma particular a cargo de algunas universidades. En Chile, según Pérez (2016), en el Censo Nacional del 2012, se reportaron 2,119,316 estudiantes universitarios de ellos 208,224 (9.8%) tienen alguna discapacidad. En Ecuador realizaron un censo con la finalidad de ubicar al estudiantado en la Universidad Católica Santiago de

Guayaquil en la que existen 195 registros de estudiantes con discapacidad (Ocampo, 2018). En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras mediante el Programa de Servicios a Estudiantes con Necesidades Especiales (Prosene), se identificaron 348 estudiantes con discapacidad (Paz, 2021). En cuanto al contexto mexicano en el siguiente apartado se exponen las estadísticas del estudiantado donde se han aplicado las encuestas de los distintos censos.

1.1.2. Estadística de estudiantes con discapacidad en México

La UNESCO (2021), menciona que en México las personas mayores de 15 años equivalen a 6,269,277, de estas el 19% (1.2. millones) no sabe leer ni escribir un recado, porcentaje cuatro veces más grande en comparativa con las que no tienen alguna discapacidad, es decir, 4% (3.3. millones) de personas, sin embargo, específicamente en educación superior se tienen los siguientes datos.

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2022), se dispone de registros en anuarios de estudiantes de las diferentes universidades en México, y la matrícula total de los estudiantes en el año 2021 es de 4,983,204, de esta población había 5,068,493 estudiantes con discapacidad. En comparación con Chile, la matrícula de estudiantes con discapacidad en las IES mexicanas es bastante baja, en la Tabla 2 se presentan las variaciones de la matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad desde el 2014 hasta el 2021.

Tabla 2

Matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad en México por rango de años

Rango de años	Matricula universitarios con discapacidad en México <i>f</i>	Aumento o disminución de la matrícula de estudiantes con discapacidad %	Aumento o disminución de la matrícula de estudiantes con discapacidad acumulado %
2021-2022	5,068,493	+1.68	10.34
2020-2021	4,983,204	+1.04	8.66
2019-2020	4,931,200	+4.57	7.62
2018-2019	4,705,400	+3.05	3.05
2017-2018	4,561,792		

Fuente: Anuarios Estadísticos de Educación Superior. (ANUIES, 2022).

En la tabla 2. se puede identificar un incremento de la matrícula a lo largo de los años, como tendencia general se muestra el aumento del registro de estudiantes

con discapacidad, desde el 2017 hasta el 2022 se tiene un incremento total de 10.34%, siendo 5,068,493 la matrícula total de estudiantes con discapacidad en México hasta el año 2022.

En el estado de Sonora hay un total de 124,742 universitarios, 1,087 tienen alguna discapacidad, la distribución por sexo indica que 541 son mujeres y 546 son hombres, 49.77% y 50.23% respectivamente (ANUIES, 2022). En la Universidad de Sonora actualmente se conforma una población de 33,925 estudiantes en el año 2022, de estos 103 tienen alguna discapacidad cuya distribución se expone en la tabla 3.

Tabla 3

Estudiantes con discapacidad por el Área a Apoyo a la Educación Inclusiva de la Universidad de Sonora

Tipo de discapacidad	%
Psicosocial	39.37
Visual	27.28
Física	22.23
Auditiva	11.12
Total	100

Fuente Dirección de Planeación de la Universidad de Sonora (2022).

La discapacidad con mayor índice de frecuencia es la psicosocial con el 39.37%, posteriormente, discapacidad visual con el 27.28%, discapacidad física con el 22.23% y finalmente discapacidad auditiva que representa el 11.12%.

Las estadísticas de estudiantes con discapacidad de las IES en México revelan un constante aumento a lo largo de los años, lo cual es un indicador importante para realizar acciones efectivas en favor de este grupo vulnerable. En el caso del Estado de Sonora hubo un incremento, similar al registro reportado por la Universidad de Sonora. Debido a la tendencia de incremento de la matrícula de las personas universitarias con discapacidad, es importante gestionar procesos de inclusión en las comunidades institucionales, algunas investigaciones dirigidas a estudiantes con discapacidad en las IES se exponen en el siguiente apartado.

1.1.3. Antecedentes de inclusión en instituciones de educación superior dirigido a estudiantes con discapacidad

Las investigaciones en la inclusión educativa hacia estudiantes con discapacidad son indispensables (Fajardo, 2017). En efecto, se tienen investigaciones donde los estudiantes con discapacidad fueron los participantes, por ejemplo: Cotan (2017), realiza una investigación cualitativa de historia de vida en 3 universitarios con discapacidad de una misma institución, el objetivo consistió en la identificación de las acciones pertinentes que pueden realizar las instituciones educativas, como resultados se obtuvo que son necesarias las acciones para fomentar la inclusión de todos, así mismo, son necesarios los agentes facilitadores de los procesos de inclusión educativa.

Similar a la investigación anterior, Rodríguez y Valenzuela (2019), presentan un estudio cualitativo, cuyo objetivo es identificar las áreas de oportunidad de las IES en Chile. Aplicaron entrevistas semiestructuradas a 8 estudiantes con discapacidad de diferentes universidades mediante las respuestas se identificó que los docentes carecen de estrategias de adecuación en los contenidos, como también las faltas de accesibilidad en los procesos de ingresos hacia estudiantes con discapacidad por parte de las instituciones educativas. Se destaca la necesidad de tener acceso a programa de atención donde participen las IES para evitar la discriminación en las instituciones educativas y, en conjunto definir los procesos administrativos para el ingreso, permanencia y egreso del estudiantado con discapacidad.

Sin embargo, es importante aclarar que el medio principal para lograr la inclusión educativa es el profesorado el principal agente que puede mediar para facilitar la participación o detenerla (Leguizamón et al., 2019). Por ello es importante indagar sobre investigaciones sobre la formación de la planta docente, o las perspectivas de inclusión que el profesorado tiene para la atención del estudiantado con discapacidad.

En México se han investigado las prácticas de los docentes en las IES. Flores et al. (2017), realizan una investigación descriptiva con el fin de identificar las praxis

inclusivas de ocho docentes y 247 estudiantes de la Escuela Normal Superior. Se identificó que los docentes y estudiantes tienen altas expectativas en prácticas inclusivas, sin embargo, carecen de recursos para realizarlas. Por su parte Rodríguez et al. (2018), realizaron un estudio en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con el fin de identificar las prácticas de inclusión docente de las facultades de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho, por medio de entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos describen la relevancia de la participación de los docentes y su importancia en la flexibilidad a las adecuaciones de la clase y la importancia del trato equitativo de los estudiantes.

En relación con programas educativos de inclusión, se han realizado propuestas de programas para la formación en docentes y otros se han ejecutado en temáticas de inclusión. Justamente, Duk et al. (2019), proponen las competencias docentes necesarias para que estos puedan ser agentes de inclusión educativa, similar a la propuesta que exponen Holt et al. (2019), puesto que presentan una serie de prácticas muy pertinentes para aplicar en grupos donde haya estudiantes con discapacidad, estas fungen como una tecnología educativa que se puede emplear para el logro de la accesibilidad del estudiantado universitario.

Ciertamente, las políticas jurídicas avalan que los programas de inclusión en las IES se gestionen, no obstante, hay una ausencia de los recursos necesarios para ello; a pesar de esta situación, existe una tendencia al incremento en estudiantes con discapacidad. Efectivamente, se han realizado investigaciones con estudiantes con discapacidad (Cotan, 2017; Fajardo, 2017; Rodríguez y Valenzuela, 2019), así también investigaciones con docentes sobre sus prácticas inclusivas (Duk et al. 2019; Flores et al., 2017; Holt et al., 2019). Algunas intervenciones dirigidas para la capacitación del profesorado en temáticas de inclusión educativa se exponen a continuación.

1.1.4. Antecedentes de programas en formación docente sobre inclusión educativa.

En el presente apartado se exponen algunas investigaciones mediante la aplicación de algún programa educativo dirigido a docentes, con la finalidad de promover

cambios hacia la modificación para generar procesos que faciliten la inclusión educativa hacia los estudiantes en las IES. Se muestran estudios específicos de programas educativos donde se han evaluado los aspectos de implementación o en el diseño de alguna propuesta de intervención educativa donde que impliquen temáticas de inclusión educativa.

En la Universidad de San Luis Potosí se aplicó un programa educativo para el aprendizaje de prácticas de inclusión con la finalidad de facilitar procesos de inclusión fundamentado en el modelo de procesos, cuya finalidad es incrementar la capacidad de un centro para resolver los problemas por sí mismo. En este caso el proceso fue hacia el profesorado durante la implementación del programa de capacitación mediante asesorías; los resultados obtenidos es que los participantes realizaron nuevas adaptaciones para mejorar sus prácticas docentes. Se realizó por medio de 10 sesiones, los resultados indican que es importante incluir a los estudiantes, sin embargo, no se evaluó el impacto, únicamente implementaron el programa, situación que no permite identificar si el programa fue efectivo (Amaro, 2019).

En cuanto a evaluaciones de programas de intervención dirigidos a docentes Moriña y Carballo (2018), realizaron el proyecto “caminando hacia la inclusión social y educativa en la universidad”, el objetivo de la investigación consistió en diseñar, desarrollar y evaluar un programa de formación sobre educación inclusiva y discapacidad dirigido a docentes universitarios. En cuanto al objetivo del programa, consistía en formar a docentes en temas de inclusión, prácticas y estrategias; se impartieron tres sesiones con una duración de 4 horas cada una, participaron 20 docentes de educación superior que hayan tenido estudiantes con discapacidad. Se realizó la evaluación por medio de 3 entrevistas semiestructuradas grupales, entrevistas individuales y observaciones en clase.

Los resultados que destacan en esta investigación fueron: a) la importancia de formación en educación inclusiva y su efecto en la sensibilidad hacia el profesorado; b) la necesidad de la información sobre el alumnado con discapacidad; c) los conocimientos prácticos más relevantes que el profesorado debe adquirir.

Desde estos elementos se puede tomar en consideración las necesidades que el profesorado tiene, para las futuras implementaciones de capacitación y de esta forma apoyar a la facilitación de procesos de inclusión de manera efectiva hacia la comunidad universitaria.

Serrato y García (2014), evaluaron las prácticas docentes en una escuela primaria antes de la aplicación de un programa de intervención y posterior a la implementación. El objetivo consistía en proporcionar herramientas que devienen de marcos teóricos y de aplicaciones tecnológicas sobre inclusión educativa, la investigación se realizó en San Luis Potosí, México. Aplicaron el instrumento Guía de prácticas inclusivas en el aula, en sus dos versiones: auto reporte y observación, estudiaron las acciones, políticas y actitudes de los participantes del estudio en relación con la inclusión, los participantes fueron 12 docentes en el programa, 8 mujeres y 4 hombres.

Obtuvieron como resultados que los docentes realizaron cambios importantes a partir de la comparación de la evaluación inicial a la posterior a la intervención. Además, los participantes modificaron sus espacios en el aula para la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad; también se encontró que la escuela no tiene suficientes materiales didácticos; la falta de organización por parte de las autoridades hace que el estudiante no se pueda desempeñar de una manera efectiva. Estos datos son relevantes para fines de evaluación del programa.

En la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), realizaron un estudio cuya metodología se realizó por medio de fases. La evaluación inicial, se ubicó a un docente que quisiera participar y a un estudiante con discapacidad que necesitara apoyo, se observó el desempeño del docente con el estudiante. En la segunda fase, se midieron las reacciones del estudiante ante las técnicas, en la tercera fase aplicaron un sociodrama para identificar las relaciones del grupo. En la discusión de hallazgos se reportaron al docente los resultados obtenidos; la implementación consistió en aplicar esas adecuaciones; finalmente, en la retroalimentación se revisaron los objetivos que se cumplieron y los faltantes (Herrera et al., 2020).

En el estudio mencionado anteriormente los resultados obtenidos en el estudiante fue el aumento de la atención en la clase de la siguiente forma. En el caso del docente menciona que este programa lo apoyó para seguir aprendiendo a ser un mejor docente, también mencionó la importancia de trabajar en equipo con otros docentes, el estudio demuestra mejoras en la práctica docente que permite facilitar la inclusión del estudiante con discapacidad (Herrera, op. cit)

Se aplicó una evaluación por Herreros y Batista (2022), para identificar la efectividad del diseño y aplicación de un programa de capacitación en educación inclusiva mediante el modelo sugerido por Pérez (2017), a docentes que forman a estudiantes que se preparan para ejercer docencia en educación media (secundaria básica), participaron 15 docentes de la Habana Cuba, realizaron la evaluación mediante los momentos de la metodología de evaluación del autor mencionado.

La ejecución de la evaluación fue realizada de la siguiente forma:

- 1) Observaciones en el espacio de trabajo y en 4 turnos de clase;
- 2) Realizaron 4 entrevistas a profesores y directivos escolares previas a la aplicación del programa;
- 3) Aplicaron 4 entrevistas posteriores a la implementación del programa;
- 4) La información recogida fue sometida a un análisis cualitativo.

Los resultados que obtuvieron consisten en que el sistema de evaluación implementado mostró la pertinencia para favorecer la gestión de los procesos de inclusión. La evaluación evidenció las fortalezas del sistema de acciones y también los elementos que fungen como áreas de oportunidad perfectibles, las conclusiones que obtuvieron es que esta metodología evaluativa es una alternativa posible para ofrecer la oportunidad de implementar la aplicación mejorada. Por consiguiente, es una opción posible para coadyuvar la formación de los docentes en conocimientos y aplicaciones tecnológicas en los procesos de inclusión (Herreros y Batista, op. cit).

La metodología evaluativa según los resultados del estudio expuesto anteriormente es una opción viable para identificar aquellos elementos que permiten desarrollar conocimientos en las temáticas de inclusión. Por lo cual, es viable aplicar

procesos de evaluación para identificar las fortalezas y los elementos que limitan el desarrollo efectivo de la capacitación.

La Universidad de Sonora durante el ciclo escolar 2020-1 funda el Área de Atención a la Discapacidad, por medio de la Dirección de Servicios Estudiantiles (DISE), el Área brindaba apoyo a estudiantes con discapacidad en diferentes problemáticas, el acceso a becas estudiantiles para esta población, así como asesorías de pares (Universidad de Sonora, 2020).

En el 2022 el Área de Atención a la Discapacidad se ha modificado, ahora nombrada como Área de Apoyo a la Educación Inclusiva, la atención que brinda tiene como objetivo tres poblaciones, estudiantes con discapacidad, estudiantes con altas capacidades y estudiantes con escasos recursos o pobreza extrema, para cada una de ellas se realizan diferentes acciones, como son la atención individual a sus problemáticas académicas, apoyo en trámites escolares, atención y orientación psicológica, que tienen la finalidad de acompañar al estudiante en su trayecto académico en la Universidad (Universidad de Sonora, 2022).

En los Informes Anuales de la Universidad de Sonora (2022), se expone que han realizado algunas acciones en apoyo a la discapacidad, como son la gestión de un grupo inclusivo de inglés, donde imparten clases dirigidas a personas con discapacidad. Durante el ciclo escolar 2021-1 se fundó la primera Sociedad de Alumnos con Discapacidad, igualmente, la Universidad cuenta con el Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV) para el apoyo hacia estudiantes con ceguera o baja visión (Unison, 2021).

La institución ha realizado durante el periodo 2020 a 2022 algunos programas de formación docente en inclusión educativa (Unison, 2021; 2022):

1) Se implementó el curso de *Habilidades comunicativas para facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad*, el objetivo de este curso fue entrenar a trabajadores y docentes en estrategias para comunicarse con el estudiantado que tiene alguna discapacidad se reporta asistieron 103 trabajadores y docentes.

2) Aplicaron el programa educativo *Inclusión en la diversidad de capacidades y formas de aprendizaje en estudiantes universitarios*, el objetivo de este programa consistió en dotar al profesorado con estrategias para identificar las distintas situaciones del estudiante con una perspectiva incluyente, en este se informó que asistieron 43 docentes

3) Se realizó el curso *Inclusión en la Diversidad de capacidades y formas de aprendizaje en estudiantes universitarios* cuyo objetivo es muy similar al programa anterior, lo que se pretendía lograr con la formación es que el profesorado pudiese adaptar estrategias diversas a un determinado grupo de estudiantes o de forma individual, en este participaron únicamente 12 docentes.

4) Desarrollaron un curso sobre la movilidad con vías alternas de transporte inclusivo, nombrado *Rutas verdes: alternativas de moviidades sustentables e inclusión social*, cuya finalidad fue informar sobre las diferentes posibilidades para el traslado con accesibilidad social.

5) Por último desarrollaron el programa de formación docente *Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes*, el cual tiene el objetivo de entrenar al profesorado participante en estrategias que faciliten los procesos para la eliminación de barreras hacia el estudiantado con discapacidad. En este participan estudiantes con discapacidad como ponentes de su propia situación de vida (Unison, Op cit.).

Aun cuando se tienen programas de formación dirigidos al profesorado, existen ausencias de la evaluación, puesto que no se informa sobre las fortalezas o áreas de oportunidad de los cursos ni sus posibles mejoras. En contraposición la misma Universidad de Sonora (2020), establece lineamientos sobre la evaluación de las acciones formativas, específicamente en el artículo 11° de los *Criterios para la formulación y aprobación de eventos formativos de actualización y capacitación ofrecidos por la Universidad de Sonora*, en este se describe que cada acción formativa debe evaluarse a los participantes, y estos deben evaluar a las personas que funjan como facilitadores, incluyendo los contenidos del curso.

Sin embargo, las evaluaciones realizadas tienen la característica de ser superfluas, carentes de profundidad, lo que causa un impedimento a la identificación de las posibles áreas de oportunidad. El programa seleccionado para evaluación tiene por contenidos temáticas que abordan las dimensiones del estudiante de forma integral de tal manera que permite la participación de la comunidad con discapacidad, que lo identifica como una acción relevante en la temática que aborda (Cruz, 2018; Pérez, 2016). Por ello es primordial obtener las áreas de oportunidad y como con la modificación de estas se pueden ejecutar mejoras, lo cual se propone en el siguiente apartado.

1.2. Innovación y evaluación relación complementaria en programas educativos.

Para la identificación de las mejoras hacia los contextos institucionales se requieren procesos de evaluación. En realidad, mediante la identificación de los productos que generan los programas se pueden identificar las mejoras hacia el contexto institucional educativo, conforme a esta afirmación García (1991), menciona que la evaluación debe formar parte de todo programa regular institucional o de formación con la finalidad de aseverar la existencia de las mejoras.

La innovación educativa puede ser comprendida como la aplicación de procedimientos para la mejora de los contextos educativos (Rivas, 2000), sin los procesos de evaluación no se pueden identificar las mejoras, y si no se tienen en cuenta la existencia de las mejoras por ende se desconoce la innovación. Debido a las situaciones planteadas anteriormente, si los programas educativos no cuentan con procesos evaluativos difícilmente se identificarán como innovaciones.

Un aspecto importante entorno a la innovación son los factores motivacionales para el desempeño de cualquier acción educativa. En efecto esta afirmación queda fundamentada por Fidalgo (2011), quien menciona que los factores intrínsecos del ser humano impulsan que se realice o no una acción hacia una mejora de la institución social, un aspecto que es compartido desde la perspectiva de Rivas (2000), el agente educativo tendrá que realizar las acciones determinantes sobre los ajustes necesarios o puede no realizarlo, los factores que

pueden impedir una innovación se les conoce como factores restrictores en contraposición de aquellos que pueden facilitar los procesos (Rivas Op cit.)

En relación con lo anterior, Tejada y Ferrández (2007), establecen la evaluación como una garantía para reconocer las mejoras de las organizaciones y de los programas que pretenden formar, así mismo, Tejedor (2007), afirma que las innovaciones requieren evidencia, por lo que, propone que cuando la finalidad es realizar innovaciones, es necesario utilizar procesos de evaluación para asegurar si existe una posible mejora o no. Estos aspectos quedaron demostrados a partir de la propuesta de Pizzolito y Marccioarola (2015), quienes parten de metodologías evaluativas para posteriormente aplicar programas con la finalidad de mejorar los procesos educativos.

En conclusión, las innovaciones y las evaluaciones son dos procesos complementarios e indivisibles que se requieren para la identificación de la efectividad de los programas educativos. Sin procesos de evaluación no se tiene certeza de la efectividad de los programas y con ello la ambigüedad en las innovaciones en las instituciones educativas, lo cual se describe en el siguiente apartado.

1.3. Formulación de problema

Según las propuestas de las políticas de inclusión la educación de los estudiantes con discapacidad es un derecho que debe respetarse, (Congreso del Estado Libre y Soberano del Estado de Sonora, 2021; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021). Sin embargo, la situación que exponen las Instituciones de Educación Superior (IES) son distintas a lo planteado por la política (Cruz, y Casillas 2017), es decir, carecen de acciones efectivas para la atención de los estudiantes con discapacidad.

En las investigaciones sobre los programas de formación dirigidos a los docentes, destaca la falta de formación sobre temas de inclusión educativa y la ausencia de información sobre los estudiantes con discapacidad puesto que sus instituciones no los tienen identificados (Amaro, 2019; Leguizamón et al., 2019). Las situaciones pendientes por atender según los estudios son diversas: primeramente,

la falta de investigaciones en la aplicación de programas dirigidos a los docentes, así mismo, la falta de seguimiento en evaluación de los programas ya realizados y la ausencia de evaluaciones a los programas que se aplican ya que carecen de evaluación de impacto, generalmente, se basan en entrevistas semiestructuradas o reportes auto aplicados que los docentes o estudiantes realizan.

En cuanto a las investigaciones con estudiantes con discapacidad, los resultados exponen que los docentes no adecuan los contenidos de la clase, y las instituciones carecen de programas de apoyo (Cortaz et al., 2017). Estas problemáticas surgen por la falta de identificación de los estudiantes (Amaro, 2019; Hernández, 2019; Mendoza, 2018; Pérez, 2019; Rodríguez et al., 2018). Estas situaciones generan barreras para la participación del estudiantado con discapacidad, y con ello se obstaculizan los procesos de inclusión.

Ciertamente en México existen políticas públicas que benefician a los estudiantes con discapacidad, y estas han tratado de implementarse en la Universidad de Sonora. En relación con esto Cruz y Casillas (2017), identifican la constante necesidad del diseño de áreas de apoyo inclusivas de las IES; además de la propuesta de los autores se requieren con persistencia evaluaciones formales para identificar resultados de las acciones.

El problema que puede radicar en los programas de formación docente, es la ausencia de un procedimiento de evaluación del programa y su implementación. Esta carencia por parte del programa es probable que pueda generar condiciones de incertidumbre debido al posible desconocimiento de las mejoras educativas por parte de los docentes, es decir, se ignora si el programa es una innovación. Por ello, es importante formular ¿Cuál es la evaluación que el profesorado participante reporta de un programa de formación para entrenar prácticas docentes inclusivas?

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General

Evaluar el programa de formación Introducción a la educación Inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes en el profesorado participante en el periodo 2022-1.

1.4.2. Objetivos Específicos

-Identificar la pertinencia, viabilidad y calidad del programa de capacitación Introducción a la educación Inclusiva con relación a los objetivos establecidos.

-Describir las fortalezas y áreas de oportunidad del programa conforme a la experiencia de los participantes.

-Identificar las prácticas docentes inclusivas que el profesorado reporta que realiza una vez concluido el curso de formación.

-Sugerir mejoras al programa de formación docente con base a las áreas de oportunidad.

1.5. Justificación

En México hay universidades que han implementado programas para la atención de los estudiantes que presenten alguna discapacidad. Efectivamente, según lo que describen Cruz y Casillas (2018), existen 12 universidades que tienen áreas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad las cuales son: Colegio de la Frontera Sur (Ecosur), ubicada en Campeche, Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), ambas se encuentran en la Ciudad de México, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), Universidad Autónoma de Guanajuato (UGTO), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) y finalmente la Universidad Veracruzana (UV).

Estas instituciones han realizado intervenciones a docentes y estudiantes para facilitar la inclusión de la comunidad estudiantil con discapacidad, algunos de los trabajos que han realizado se ubican como antecedentes, lo que es importante reiterar debido a la necesidad de estos programas como posibles facilitadores para la mejora de la calidad en la atención de los estudiantes. Es importante mencionar que, las diferentes intervenciones requieren procesos evaluativos, para que con ellos se puedan identificar las áreas de oportunidad para aumentar la calidad de las

intervenciones educativas y con ello la formación de los docentes (Tejada, 2004; Tejedor, 2007; Tirado, 2005).

El presente trabajo pretende replicar metodológicamente un procedimiento sistemático para obtener la evaluación del Programa de Introducción a la Prácticas Inclusivas Docentes. La evaluación probablemente pueda aumentar la identificación de las áreas de oportunidad de un programa de capacitación docente y proponer mejoras en los contenidos y en la implementación, de igual forma es posible que esta metodología evaluativa se pueda seguir replicando para evaluar otros programas de formación docente.

El proceso evaluativo que se pretende aplicar es probable que obtenga los resultados que podrán servir como evidencia para la mejora del programa como lo sugieren Rodríguez, et al. (2013), y así aumentar la probabilidad de la realización de prácticas pertinentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, como lo expone Amaro (2019), con la evaluación se pueden identificar los elementos necesarios para la mejora de un determinado programa educativo y así exponer las modificaciones pertinentes que son factibles para emplearse.

La identificación de las variables que facilitan o limitan el aprendizaje en la ejecución de algún programa de capacitación docente es primordial (Moriña y Carballo, 2020; Núñez, 2017). Un aspecto muy importante para resaltar son las sugerencias realizadas anteriormente en otras tesis. Por ejemplo en la investigación elaborada por Maldonado (2022), donde expone que es necesario aplicar programas de formación a los docentes, a partir de estas premisas es importante recalcar la importancia de este estudio, como un posible aporte a la investigación para aplicar un método de evaluación de programas hacia la capacitación docente.

La presente investigación, mediante un proceso evaluativo, pretende identificar los elementos necesarios para incrementar la posibilidad de mejoras en cursos de capacitación dirigidos a la formación de los docentes cuya finalidad es la de proporcionar las adecuaciones necesarias para el progreso de las prácticas institucionales hacia estudiantes con discapacidad (Herrereros y Batista, 2022). Los

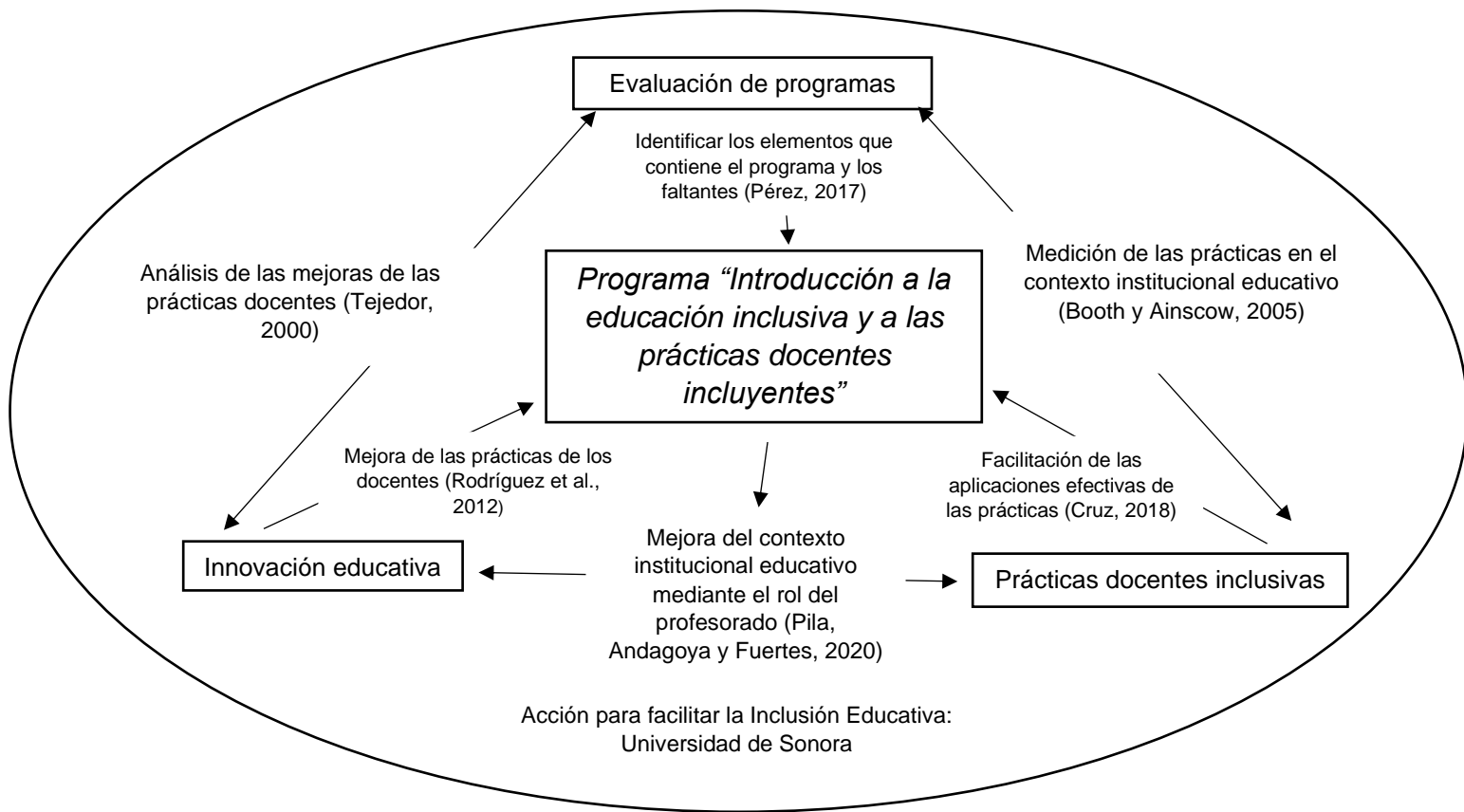
fundamentos teóricos que soportan la investigación que se plantea se exponen en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Marco teórico: evaluación de programas como procesos facilitadores de mejoras en la inclusión de los estudiantes con discapacidad

En este capítulo se exponen los conceptos en torno a los procesos de evaluación y las diversas formas de aplicación en programas educativos, que en conjunto conforman los sustentos teóricos que fundamentan la investigación, posteriormente se abordan las innovaciones que se gestan a través de programas de capacitación; aunado a esto, se expone el enfoque de las prácticas inclusivas con sus implicaciones en los contextos educativos, después se ostentan los modelos de la concepción de la persona con discapacidad a través de la historia. La síntesis del marco teórico estructurado a partir de la investigación queda expuesta en la figura 1.

Figura 1

Representación del marco teórico de los fundamentos en la evaluación del programa “Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes”



Un medio para la gestión en la promoción de la inclusión educativa en la Universidad de Sonora consiste en la implementación del programa: introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes incluyentes. La evaluación de los programas de formación comprende el análisis de las acciones que pretenden la mejora del contexto educativo, en este caso las prácticas del profesorado; de igual forma, se pueden identificar si existen los elementos de las acciones por parte de la planta docente que facilitan la inclusión. Finalmente, las prácticas del profesorado se consideran innovaciones cuando estas facilitan la mejora del contexto educativo las cuales se identifican en el proceso de inclusión hacia estudiantes con discapacidad. **Fuente:** elaboración propia.

2.1. Evaluación en programas de capacitación docente

El apartado se divide en tres principales aspectos: el primero consiste en un análisis de los términos en torno a la evaluación de programas; en el segundo se presenta una aproximación conceptual y las implicaciones de la capacitación docente; finalmente, se expone el programa de capacitación docente que se pretende evaluar y con ello proponer mejoras con el propósito de aumentar la calidad de la capacitación.

2.1.1 Modelos de evaluación de programas educativos

Según la perspectiva de Pérez (2000), programa refiere a un plan sistematizado y con un diseño utilizado como medio a la prospectiva de las metas evaluativas, es decir, este conjunto de operaciones que se planean establecer para el logro de diversos objetivos que se tienen como demanda en el contexto educativo. Similar a esta propuesta conceptual, Tirado (2005), propone que programa es un conjunto de acciones diversas con un objetivo que puede ser el de solucionar algún problema donde haya participantes. Desde estas dos perspectivas se puede concluir que programa es un conjunto de elementos ordenados con una finalidad específica que puede ser la resolución de problemáticas dirigidas a una población objetivo.

En conclusión, un programa educativo es un plan organizado diseñado para cumplir metas estratégicas planeadas con anterioridad para responder a una problemática específica. Dentro de esta concepción el objeto que se pretende evaluar cumple con las características anteriormente mencionadas, es un conjunto de operaciones con un objetivo específico, el cual consiste en mejorar las prácticas de inclusión. Para someterlo a una evaluación es necesario exponer los fundamentos de los procesos evaluativos, para ello es importante mencionar algunas de las aproximaciones a las diferentes metodologías de evaluación.

Los modelos evaluativos constituyen la forma en que un autor presenta la manera de realizar el proceso de evaluación (García, 2010), estos se proponen según la finalidad del proceso que se pretende realizar, en efecto, el modelo de Tyler consiste en aplicar la medición del logro de objetivos y los resultados se obtienen a partir de esa medición, este modelo es cuantitativo, tiene la característica de utilizar objetivos medibles para comparar (Driceida, 2007).

El modelo de Tyler (1950), se centra en evaluar los logros, directamente en el rendimiento de los participantes en el proceso de formación, lejano a los procesos educativos; el modelo de Schulman (1967), conocido como el método científico de evaluación su finalidad es determinar hasta qué punto un programa ha logrado los objetivos planteados lejano al análisis del contexto. Según lo que menciona Bausela (2003), el diseño del modelo: contexto, insumo, proceso y producto (CIPP) es pertinente para implementarse, de igual forma García (2009), expone que este modelo se caracteriza por su finalidad, la cual consisten en obtener y proveer información útil para la toma de decisiones.

Existen otros modelos de evaluación cuya finalidad es similar a la de los autores mencionados con anterioridad: Se tiene el Modelo de la Evaluación Centrado en el Cliente propuesto por Stake (1975), cuya forma de evaluación es con un enfoque cualitativo adaptando siempre los procesos evaluativos a las necesidades de los clientes, otro con este mismo enfoque cualitativo lo utiliza el modelo de evaluación de Scriven (1973), denominado como el modelo sin referencia a las metas cuyo objetivo es evaluar los aspectos que han satisfecho las necesidades de los clientes.

Se tienen otros tipos de modelos como el de Parlett y Hamilton (1997), los cuales proponen el método de evaluación iluminativo, este modelo es flexible abierto al contexto que se presente, tiene la principal característica de identificar las evaluaciones en medio del contexto social donde se desarrolle el programa, esto derivado al enfoque cualitativo que se utiliza en la evaluación. De igual forma, se tiene el modelo de la propuesta por Eisner (1981), de manera similar con un enfoque

cualitativo y utilizando procesos complejos donde se van esquematizando las situaciones que se viven en el contexto donde se desarrolla el programa educativo.

Bueno (2001), expone el Modelo Integrador de Evaluación de Programas que fue diseñado por Tejada (1997), cual sigue un procedimiento en tres momentos evaluativos, desde el contexto donde se evaluará el programa hasta los resultados o los productos que se obtuvieron, este modelo está basado en los modelos de Stake (1967), Scriven (1967), junto con el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam (1987).

No obstante, la metodología que se pretende utilizar es la propuesta por Pérez (2006), por su principal característica de amplitud flexible tanto a un enfoque cuantitativo, así como uno cualitativo, esta metodología sugiere un procedimiento para evaluar en momentos específicos los programas educativos desde su diseño hasta la implementación. En resumen, algunos elementos relevantes que se tienen para la evaluación en la ejecución de un programa consisten en los siguientes:

Parte de la pertinencia se compone de las siguientes acciones según Pérez (2017):

1. La correspondencia de los objetivos con la planeación;
2. Los procedimientos y estrategias utilizados en la implementación del programa.

En cuanto a calidad se constituye por los siguientes componentes:

3. Contenido teórico y práctico del programa actualizado, efectivo a las necesidades que se presentan en el contexto institucional,
4. Objetivos suficientes y realistas para abarcar la atención de las necesidades formativas,
5. Implementación del programa de manera efectiva que cubre los objetivos en correspondencia con el contenido teórico y práctico.

Desde la viabilidad, Pérez (2017), establece que es la adecuación del programa de formación a las circunstancias, es decir, horarios, suficiencia de recursos humanos y materiales, incluyendo todos los elementos necesarios (papelería, mobiliario, espacio) para la ejecución del programa educativo.

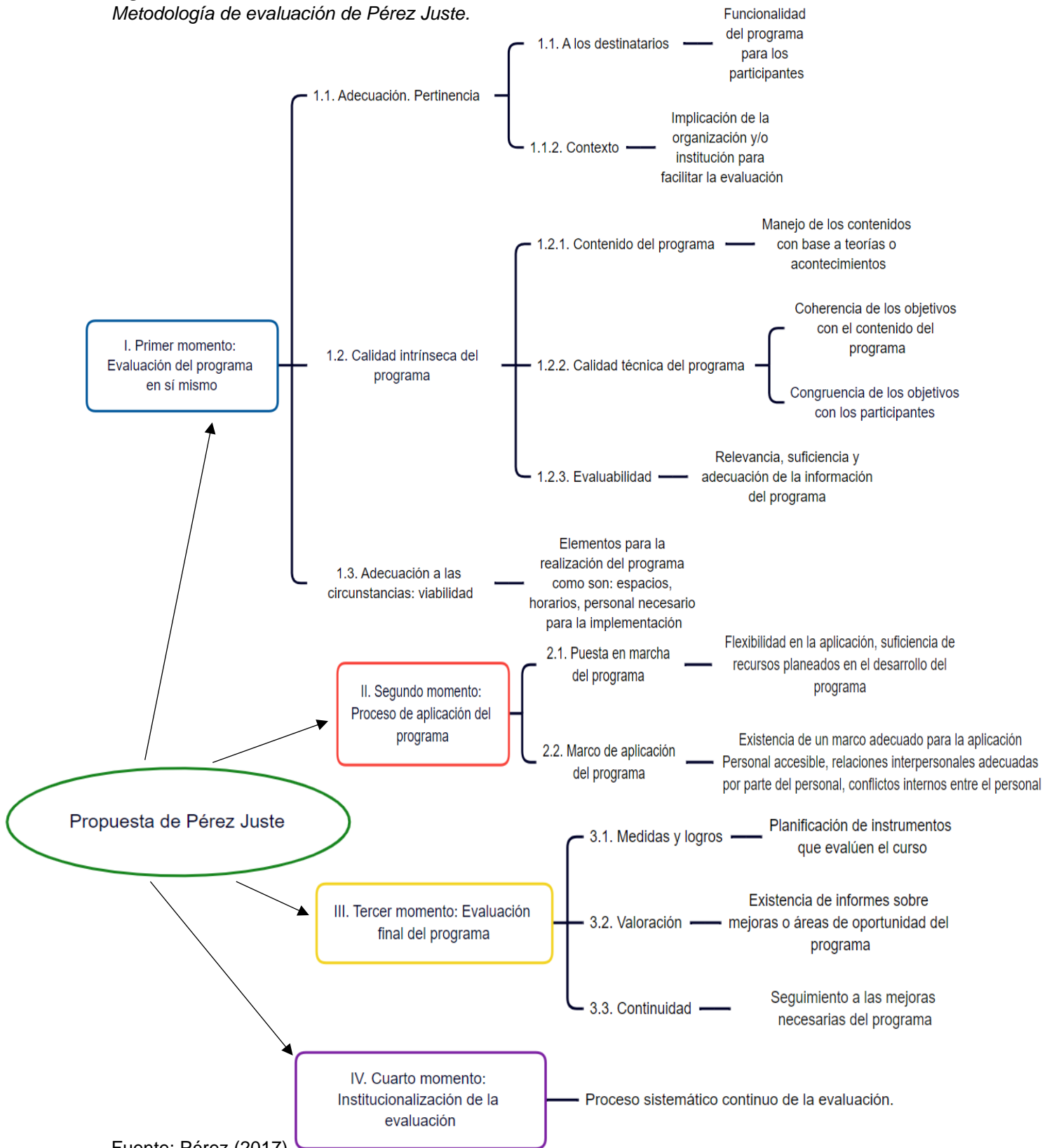
Esta perspectiva es semejante a la de Frías y Corral (2000), quienes afirman que la viabilidad se puede afirmar que son algunos factores:

1. Los factores exógenos del programa, es decir, mobiliario, entrenamiento de los facilitadores, condiciones sociales adecuadas;
2. Los factores de implementación, como son los aspectos del desarrollo del programa en la pertinencia y con las adecuaciones pertinentes en el lugar de ejecución.

Finalmente se puede afirmar que evaluación de programas comprende un proceso sistemático, diseñado conformado por información válida y confiable, con orientación a valorar la calidad y metas cumplidas de un programa. Con la finalidad de emprender un proceso de toma de decisiones que marquen una tendencia a la mejora tanto del programa como el del personal implicado en este, no obstante, con estas mejoras es probable que afecte en otras áreas institucionales (Pérez, 2000;Tejedor, 2000; Bausela,2003).

El modelo de evaluación que propone Pérez Juste contempla cuatro momentos principales: primer momento, se analiza la calidad del programa, su viabilidad y su capacidad para ser evaluado; segundo momento, se analiza la toma de decisiones para mejorar el programa; posteriormente el tercer momento el cual corresponde a la evaluación de los resultados de la aplicación del programa; y el cuarto momento consiste en la institucionalización de la evaluación, es decir, que la metodología se utilice constantemente. El modelo gráfico con cada uno de los momentos, con sus respectivos elementos y definiciones se exponen en la figura 2.

Figura 2.
Metodología de evaluación de Pérez Juste.



Fuente: Pérez (2017).

Los componentes básicos para la evaluación del programa según Pérez (2000), el primero la amplitud del programa, es decir, la extensión en tiempo de la ejecución del programa. La complejidad del programa es un elemento importante para su análisis, en este conlleva los objetivos, las actuaciones pedagógicas las cuales serán objeto de evaluación, un aspecto relevante es el estatus del evaluador, puede ser que se parte de un enfoque autoevaluativo, lo que implica que lo conocido como juez y parte pueda implementarse como la parte que formula los aspectos para identificar las áreas de oportunidad en los componentes de la evaluación.

Desde la perspectiva del autor el concepto de análisis viene a ser un proceso destinado a captar, a extraer significados de la información recogida, el dato cualitativo contiene una gran diversidad y complejidad, la información obtenida por medio de estos datos puede registrarse de una forma muy variada los cuales producen una gran cantidad de productos, en su mayoría textuales. El objeto de estudio para evaluar consiste en el programa educativo de capacitación docente que se ha realizado en la Universidad de Sonora, el cual pretende modificar las prácticas docentes para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

2.1.2. Aproximación a la formación docente

En cuanto a la definición de formación del profesorado, Marcelo (1989), menciona que es un proceso sistemático y organizado donde el docente participa de manera individual o en grupo que facilita la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su ejercicio como profesional. Así mismo, desde una perspectiva personalista la finalidad consiste en capacitar al profesorado para desarrollar madurez en sus ámbitos de vida, no obstante, desde la formación del profesorado basada en la actuación, refiere que la capacitación para que el profesional educativo realice de manera efectiva sus implicaciones respecto al alumnado (Marcelo, op. cit.).

Desde una perspectiva similar a la expuesta anteriormente, Chehaybar (2006), menciona que la formación docente se entiende como una actividad que compromete a la transformación social que se requiere para gestar el conocimiento y las actitudes individuales de cada miembro de la comunidad educativa. En efecto,

la formación se orienta a un fin en específico el cual está inmerso en las necesidades educativas que demanda la sociedad.

Se puede afirmar entonces, que la acción de la capacitación es un proceso que permite la formación de los miembros de una institución para responder a las demandas de su contexto social en particular. Justamente la formación docente son aquellas acciones que realiza una organización educativa para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje a unidades o grupos del profesorado con la finalidad de responder a las demandas que les presenta el contexto educativo institucional (Guiñazú, 2004).

En otro orden de ideas, la formación hacia los docentes puede entenderse como las acciones que se realizan en las instituciones para ampliar el panorama de sus conocimientos, modificar las habilidades y las actitudes con la finalidad de mejorar la calidad de la ejecución de su ejercicio académico (Hernández, et al. 2022). Estos procesos son fundamentales para la adquisición de estrategias pertinentes en la atención de los estudiantes. En conclusión, los programas de capacitación docente son acciones que se realizan para dotar a los participantes de estrategias para la mejora de su ejercicio y así provoque innovaciones dirigidas al estudiantado, esto se obtiene como producto de la implementación del proceso.

Con las premisas mencionadas con anterioridad, lo fundamental de los procesos evaluativos en los programas de capacitación es identificar si las acciones planificadas e implementadas cumplen con los criterios para facilitar la ampliación de la formación del profesorado, y si estos son suficientes para responder a las necesidades que presentan en su labor continua. Por ello se reconoce la importancia de evaluar las intervenciones educativas, lo que comprende el objeto de la investigación: identificar si un determinado programa de capacitación abarca las necesidades que presentan un grupo de docentes en la atención de estudiantes en una Institución de Educación Superior.

2.1.3. Programa educativo de capacitación docente: Introducción a la educación inclusiva y a las prácticas docentes accesibles en la Universidad de Sonora.

Este programa se aplica directamente a la planta docente, esta capacitación pretende innovar la modificación de las prácticas docentes para obtener como consecuencia el aumento de la probabilidad de la inclusión educativa en el espacio educativo del aula. Este proceso formativo surge como una necesidad emergente para mostrar a los docentes las situaciones de discapacidad que existen en la institución, aunado a ello, se pretende responder a la demanda de estudiantes con discapacidad que necesitan que sus docentes comprendan la situación de discapacidad, así como responder ante la demanda de los docentes en la formación en temáticas de inclusión.

La primera vez que se impartió este entrenamiento fue durante el ciclo 2021-1, en contexto de pandemia, motivo por el cual se realiza de manera virtual, el diseño fue elaborado por medio del Área de Atención a la Discapacidad perteneciente a la Dirección de Servicios Estudiantiles, durante el proceso de término de la elaboración del programa, suceden algunos eventos, la dirección cambia de administración y con ello de nombre, pasa a ser la Dirección de Apoyo a Estudiantes, y el Área de Apoyo a la Discapacidad es suspendido durante 2 semanas, una vez que ocurren estos eventos, el Área modifica su identidad y se transforma en el Área de Apoyo a la Educación Inclusiva.

La intervención educativa se aplica por segunda vez en el ciclo 2021-2, en esta ocasión se permite el ingreso de docentes que no pertenezcan únicamente al programa de tutorías, así como a otras autoridades escolares administrativas que solicitaron su inclusión en el programa. Este es un intento para mejorar las prácticas de los docentes y facilitar los procesos de inclusión de los estudiantes con alguna discapacidad.

El programa se compone por 4 sesiones sincrónicas donde se abordan los cuatro tipos de discapacidad, la duración es de 5 horas por sesión, en cada una de ellas se tiene planeado llevar dos horas sincrónicas y 3 horas asincrónicas (anexo

1), las primeras consisten en participar activamente por dos horas y el resto es realizar una actividad referente a las prácticas docentes incluyentes, estas son utilizadas para evaluar los posibles efectos del programa.

El objetivo del programa consiste en el entrenamiento en la aplicación de prácticas educativas inclusivas hacia los diferentes tipos de discapacidad para facilitar la inclusión de los estudiantes. Los objetivos específicos son: 1) identificación de los modelos de la discapacidad con la finalidad de precisar el contexto social de la discapacidad; 2) el buen trato con los alumnos en situación de discapacidad para mejorar las relaciones que se establecen durante las clases virtuales; 3) la aplicación de manera efectiva de estrategias de enseñanza-aprendizaje para facilitar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad visual, auditiva, física y psicosocial en las clases.

En la actualidad los docentes son evaluados de forma cualitativa mediante un instrumento de autoevaluación el cual consiste en un cuestionario diseñado por Cruz (2018), el cual indaga sobre las creencias de la inclusión hacia personas con discapacidad que tienen los profesores al atender a un estudiante que forma parte de la comunidad estudiantil en situación de discapacidad. El instrumento se conforma de 13 ítems que consisten en preguntas abiertas sobre la inclusión educativa y los estudiantes, el docente responde con base a su propia experiencia. Se basa en cuatro dimensiones: Implicaciones y condiciones del trabajo atender a sus estudiantes con discapacidad, aspectos que implican la inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular desde la práctica docente, sentimientos, valores y actitudes que se presentan con estudiantes con discapacidad, y finalmente concepto y creencias de educación especial, inclusiva y discapacidad.

Un programa de formación puede funcionar como una innovación dentro de una institución educativa, por ello la importancia de realizar evaluaciones pertinentes en este tipo de acciones con la finalidad de las posibles mejoras en el contexto académico, tal como se describe en el siguiente apartado.

2.2. Innovaciones institucionales a través de programas

Por innovación educativa se entiende un proceso intencional cuya finalidad es la mejora de los procesos educativos que se sostienen a lo largo del tiempo y los resultados se pueden transferir a otros contextos (Pila et al., 2020). Los programas de formación son medios para comenzar procesos de mejora en las instituciones como aluden Medina et al. (2014), la innovación por medio de programas hacia los docentes es una posible garantía hacia la mejora institucional, no obstante, los autores insisten en que el proceso de innovación tiene como base la transformación continua del pensamiento y la práctica que se consolida con los retos y problemáticas que se presentan en el medio social (Pérez y Tejedor, 2016).

Como tipologías de innovación se tienen las de carácter institucional, que consisten en aquellas iniciativas que se diseñan por parte de la gestión de apoyos administrativos para la gestión académica y así facilitar al profesorado para que realice posibles acciones de mejora (Sein et al., 2019). En cuanto a las morfologías de innovación, Rivas (1999), indica que se tienen las innovaciones según el modo de realización por ejemplo, las innovaciones de adición que consiste en agregar algo nuevo, las innovaciones de reforzamiento cuya finalidad es la intensificación de una innovación ya existente, así como la innovación de eliminación que es cuando se retira cierto factor que entorpece algún proceso.

Dentro de las tipologías de innovación anteriormente mencionadas se encuentra la innovación de alteración, la cual consiste en la sucesiva modificación en las prácticas de los agentes educativos para provocar modificaciones en la institución educativa. Es importante identificar si estas se pueden cumplir, una metodología de evaluación puede permitir identificar si hay factores que pudiesen posibilitar una innovación educativa en las prácticas docentes cuya finalidad es facilitar la inclusión educativa del estudiantado con discapacidad (Rivas, Op.cit).

Los profesores son agentes mediáticos en los procesos de innovación educativa. Como lo exponen Rodríguez et al. (2012), los docentes son los principales protagonistas de los cambios educativos y deben involucrarse profundamente para evitar recaer en modificaciones superficiales. Desde esta

perspectiva el profesorado forma parte de la innovación, que se entiende como parte del proceso para el progreso, es importante mencionarlo como un actor importante en el marco del programa educativo y la innovación.

La innovación mediante los programas educativos de capacitación es un proceso que se dirige al perfeccionamiento del contexto educativo, estos según lo reportado pueden ser dirigidos a los docentes. Estas propuestas de innovación ya las han planteado anteriormente, en particular Sevilla et al. (2018), establecen que una de las principales innovaciones devienen de la formación de los docentes por medio de la aplicación de programas educativos sobre temática de inclusión educativa.

Las innovaciones por medio de los programas formativos son posibles y necesarias para la mejora de las instituciones con el objetivo de alterar las prácticas docentes, obteniendo como consecuencia la inclusión de los estudiantes, no obstante, para las innovaciones que ya se tienen es necesario recurrir a evaluaciones, este método es indispensable para identificar si la innovación fue un proceso factible o si requiere de ajustes necesarios, para la mejora. A través de la evaluación se obtienen dichos productos y de esta forma aumenta la probabilidad de la mejora en la institución educativa (Pila et al., 2020).

A modo de conclusión, la innovación educativa es un proceso de mejora continua de estas existen algunas tipologías, por ejemplo, las modificaciones de alteración. Efectivamente, dentro del contexto de la Universidad de Sonora el programa de formación “Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes” pretende impulsar la mejora del ejercicio del profesorado. Este se ha realizado durante un período de tiempo de dos años consecutivos, empero, es importante identificar la identidad del programa en su acepción conceptual y su relación con los procesos evaluativos, para que por medio de este se puedan efectuar procesos de inclusión educativa, los cuales se describen en los apartados siguientes.

2.3. Enfoque de inclusión educativa

En este apartado se expone el enfoque sobre la inclusión que se pretende utilizar como fundamento teórico. En efecto, es imperante abordar el enfoque de inclusión educativa con la finalidad de identificar la evaluación con los fundamentos del contenido teórico, y con estas acciones realizar un análisis pertinente del programa a evaluar.

Según Barton (1999), la inclusión es un proceso que pretende facilitar la participación de las personas, por lo cual conlleva procedimientos, que quedan establecidos a partir de las necesidades sobre la diversidad de las personas. El enfoque de inclusión consiste en el diseño para que cada persona pueda participar sin restricción en los diversos contextos sociales (Sandoval, et al., 2002).

Desde el contexto de la institución educativa, según González (2005), la inclusión comprende las acciones efectivas para que la persona independientemente de su diversidad pueda participar en el aula de clases, así mismo García et al. (2015), exponen que el aula es un espacio adecuado para que por medio de la cooperación junto con los demás estudiantes y cada uno puedan desarrollarse académicamente.

Según Parrilla (2005), la inclusión es el diseño constante de espacios donde todos los estudiantes se sienten escuchados, reconocidos y en estas acciones se espera la participación plena y así lograr los objetivos del currículo. Los valores que sustentan estas acciones de inclusión recaen en valores como el respeto, la colaboración, tolerancia y responsabilidad, aunado a la empatía (Espinosa et al., 2021), estos son motivaciones de vida que las personas elegimos vivir.

Los procesos de inclusión aumentan la participación efectiva de los estudiantes, no obstante, como producto de este contexto accesible se superan las barreras para el logro académico. Efectivamente la barrera es una situación que limita la participación de la persona en su contexto social, así mismo, esta puede ser obstaculizar al estudiantado que quiere desarrollarse académicamente y posteriormente de una forma profesional (Mendoza, 2018).

Según lo mencionado por Maldonado (2022), los procesos de inclusión acaecen en la actitud de los docentes y compañeros mediante la aceptación o discriminación derivada de las carencias para comprender dichos procesos. La evaluación del programa de capacitación puede facilitar la reducción de las limitantes actitudinales por parte de los docentes, esto debido a la formación en las estrategias didácticas dirigidas a estudiantes. Justamente, Mendoza (2018), menciona que la formación y los procesos de sensibilización de la planta docente es un ejercicio que facilita la reducción de barreras en el aprendizaje en la comunidad estudiantil, no obstante, para que esto suceda es necesario que el profesorado aplique la formación en su ejercicio.

El enfoque principal que se requiere exponer y forma parte del fundamento mediático de la investigación es el expuesto por Booth, y Ainscow (2005), “los autores afirman que la inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela” (p.21), como anteriormente se menciona, el diseño de espacios inclusivos es una tarea constante y no se termina, puesto que, los procesos de evaluación indican las posibles mejoras que se pueden realizar.

Según la perspectiva de los autores anteriormente la educación inclusiva consiste en las siguientes afirmaciones:

1. Implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y a su vez disminuye los índices de exclusión.
2. Reestructura la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos.
3. Facilita el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado no únicamente con la etiqueta de necesidades educativas especiales.
4. Refiere al desarrollo de toda la institución esto incluye a trabajadores.
5. La diversidad es una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos; finalmente; refiere al esfuerzo mutuo entre las relaciones de los centros educativos y sus comunidades.

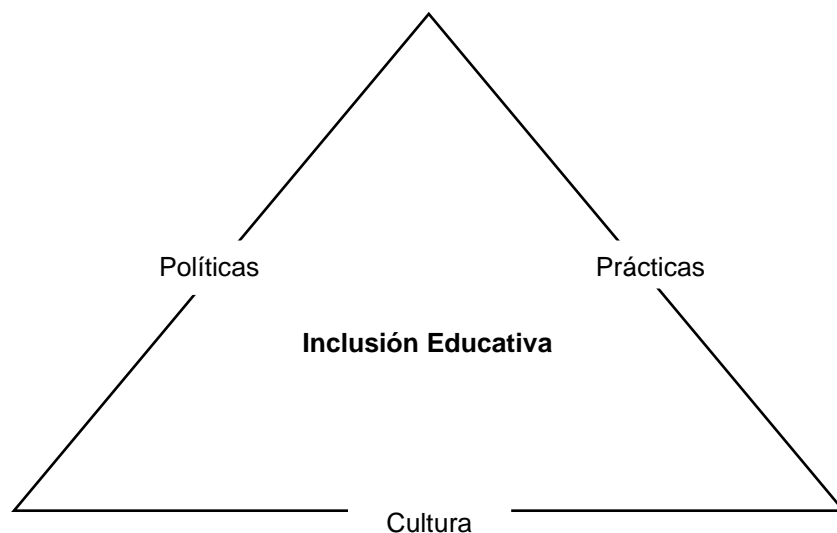
6. La práctica inclusiva educativa, “consiste en asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera de la escuela” (Booth y Ainscow, op. cit.).

Realizar acciones de inclusión son constantes transformaciones hacia la diversidad de cada persona, desde luego es un reto que implica recursos económicos tanto como los que competen a los recursos humanos para que esta pueda gestionarse. No obstante, es factible identificar los diversos modelos de la concepción de la discapacidad con la finalidad de explicitar la forma en que surge la inclusión de la persona y su diversidad. Con la finalidad de exponer un acercamiento hacia la población vulnerable de estudio se planteó el siguiente apartado.

2.3.2. Dimensiones de la inclusión educativa

En cuanto a la propuesta de Booth et al. (2000), establecen que la inclusión educativa se conforma por dimensiones. En efecto, esta estructura funciona en armonía con cada elemento, mismos que a continuación se pretenden describir en la figura 3.

Figura 3.
Modelo de Inclusión educativa de Booth et al., (2000).

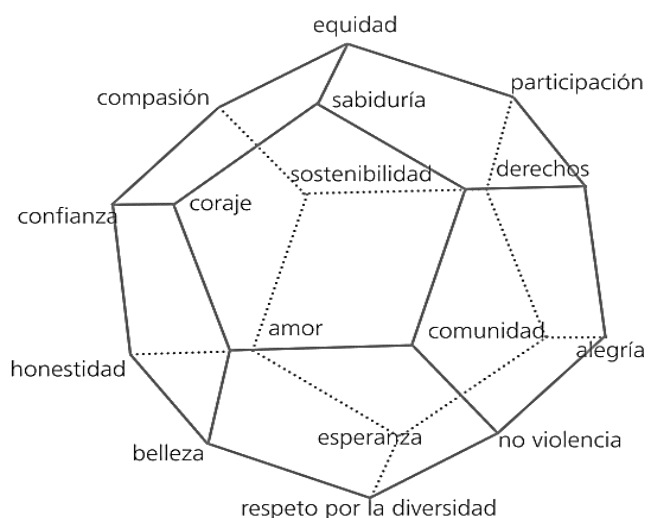


Cada una de las dimensiones tiene su propia definición e implicación en el proceso de inclusión educativa: primeramente, el diseño de culturas inclusivas, la cual consiste en la creación de una comunidad segura, colaborativa y estimulante, mediante el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, alumnado y demás miembros que conforman la comunidad educativa; en segundo lugar, se tiene la elaboración de políticas inclusivas, esta dimensión consiste en salvaguardar que cada normativa o planificación comunitaria facilite la participación de toda la comunidad sin restricciones; por último, la dimensión de prácticas inclusivas se centra en la realización de acciones que reflejan las políticas y la cultura inclusiva por parte de la institución educativa, es decir que toda práctica docente o comunitaria aliente la participación de todo el alumnado (Booth, et al. Op cit.)

Con base a lo anterior la inclusión educativa consiste en un constante reto debido a la complejidad y lo que se espera como producto. Verdaderamente, desde esta perspectiva los valores de inclusión son fundamentales para orquestar el proceso, por lo tanto, es esencial mencionarlos, estos se exponen en la figura 4.

Figura 4

Valores que fundamentan a la inclusión educativa



Fuente: (Booth & Ainscow, 2011 p. 32).

Los valores tienen distintos conceptos y cada uno tiene su finalidad en específico, esto derivado a la característica de integralidad que caracteriza al modelo de inclusión, cada una de las definiciones se muestran a continuación en la tabla 4.

Tabla 4

Valores que fundamentan la inclusión educativa según Booth y Ainscow (2011).

Valores Inclusivos		
Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad: trato equitativo e imparcial	Respeto a la Diversidad: comprensión por los demás y oposición hacia acciones que dañan a nosotros mismos y a otros.	Alegría: desarrollo integral de cada uno desde el juego, diversión y el humor compartido.
Derechos: preocupación por el cumplimiento de la equidad	No-violencia: fomento del diálogo y la escucha activa para solucionar conflictos de manera pacífica.	Amor: el cuidar y velar por los demás sin solicitar algo a cambio.
Participación: disposición a colaborar en conjunto con otras personas	Confianza: fomenta la participación y el desarrollo de las relaciones como identidades seguras.	Esperanza/optimismo: mostrar el impacto que podemos provocar para un mejor futuro.
Comunidad: las relaciones interpersonales como fundamentales en el desarrollo	Compasión: comprensión del dolor de los demás.	Belleza: preocupación por el hacer productos y acciones trascendentes para construir ambientes adecuados para todos
Sostenibilidad: preocupación por el medio y el porvenir de las otras personas	Honestidad: expresión libre de los hechos y/u opiniones sin necesidad de omitir información	

A partir de lo mencionado anteriormente se puede afirmar que la inclusión es un constructo conformado por tres dimensiones, estas se complementan armónicamente una a la otra, como producto final se espera que las instituciones realicen prácticas inclusivas, sustentadas en los valores quienes son los que dirigen las acciones para eliminar barreras en la formación del estudiantado (Pérez, 2016; Plancarte, 2017). En el siguiente apartado se expone una profundización al concepto prácticas docentes incluyentes que se encuentra estrechamente

relacionado con la dimensión de prácticas correspondiente al Índice para la inclusión.

2.3.3. Prácticas docentes inclusivas

La práctica inclusiva consiste en la respuesta del contexto social hacia la diversidad de las personas para que todo individuo pueda participar en sus distintos ámbitos sociales, desde este mismo enfoque Salazar (2018), expone que la práctica de inclusión no sólo incluye las adecuaciones de infraestructura o constantemente nuevas leyes, sino un valor de profundo respeto hacia las personas que requieren necesidades distintas a las trazadas por la convención; se arguye a actitudes por parte de las diferentes instituciones.

Un agente mediático en prácticas que generan la inclusión es el docente, pues es el que mediante su relación con los estudiantes establece las interacciones que remueven las barreras que impiden la participación. El sector docente es tan importante que figura como un facilitador extraordinario de la inclusión o un obstáculo que produce barreras constantes hacia el desarrollo de la comunidad universitaria con discapacidad (Castillo et al., 2017; Ochoa, 2021; Sein et al., 2019).

El término práctica docente incluyente es difícil de conceptualizar, debido a su diversidad; sin embargo, se tienen algunas aproximaciones al concepto. Efectivamente, desde la perspectiva de Vergara (2016), se entiende práctica docente como el conjunto de acciones educativas intencionadas que se realizan en un espacio entre todas las personas que conforman la comunidad educativa, docentes, directivos, padres de familia, contenidos entre otros.

Las acciones según Weber (1993), es un comportamiento humano donde el agente comuniquen un sentido subjetivo, en otras palabras, es un comportamiento que se realiza por algún motivo en específico que tiene significado para quien lo ejecuta y se dirige hacia otra persona, el autor distingue cuatro tipos de acciones:

1. Acción tradicional: conducta mecánica que obedece de manera inconsciente a la costumbre.

2. Acción efectiva: es propia de quien actúa por diversos elementos, como es de naturaleza instintiva, sensorial, emocional, pasional o sublime.

3. La acción racional por valor: se caracteriza por inspirarse, durante el curso de su propio desarrollo en la convicción sin preocuparse de las consecuencias que pudieran ocurrir.

4. La acción racional por finalidad: se caracteriza por ser una conducta planteada previamente con un objetivo que posteriormente elige los medios factibles y necesarios, teniendo en cuenta las consecuencias que pudieran gestarse a partir de la acción efectuada.

La acción desde la perspectiva que se aborda puede entenderse como el esfuerzo humano intencionado, organizado donde interactúan bajo condiciones particulares con intereses propios u organizacionales, entonces puede afirmarse que acción docente es la capacidad que tiene el profesorado para establecer un acercamiento sinérgico con el estudiantado con base en el compromiso, la unión y la moral en función de facilitar los procesos de enseñanza (Lúquez et al., 2002).

En adición a lo anterior, Rivero (2017), describe al docente incluyente como aquel que realiza acciones de inclusión educativa, es decir, que mediante su prácticas facilita la participación del estudiantado, sin importar su situación de diversidad, por ejemplo, adecua sus contenidos y formas de trabajo a estudiantes con alguna situación de discapacidad. Por su parte, Castillo (2016), expone que el docente que promueve las prácticas inclusivas realiza una serie de acciones: se centra en el aula, examina los factores enseñanza aprendizaje, resolución de problemas en colaboración, búsqueda y aplicación de estrategias para adecuar los contenidos, y brinda un entorno seguro.

Las actitudes necesarias para que exista la inclusión deviene en su mayoría de la interacción que el docente mantiene con el estudiantado. Es significativo que existan procesos de inclusión mediante la práctica por parte de la planta docente, desde la perspectiva de Fernández et al. (2012), exponen que las actitudes del docente para la aceptación de la diversidad del estudiantado se ejercen mediante

una actitud reflexiva y crítica de la propia práctica, con los valores de la responsabilidad y el compromiso ético que implica el trabajo con estudiantes de una manera metodológica, rigurosa, es decir, que evalúe y retroalimente su propia práctica, incluyendo la realización de retos cada vez más complicados para facilitar y motivar el aprendizaje de los contenidos, que preferentemente estén impulsados en la realidad profesional a la que se enfrentarán.

Así mismo Rodríguez et al. (2018), sugieren que las prácticas docentes inclusivas consisten en la promoción de un clima adecuado que facilite el aprendizaje, que su método sea flexible, admita la tolerancia de las diferencias individuales, y como los anteriores autores, presenten desafíos hacia los estudiantes, la motivación es indispensable para continuar con procesos de aprendizaje consistentes. Estos elementos aumentan la probabilidad para que se gestione la inclusión mediante las prácticas del cuerpo docente.

Ciertamente la planta docente se enfrenta constantemente a algunas incidencias que afectan directamente a los procesos para lograr la inclusión, en primera instancia, la falta de formación les causa temor, puesto que, no se sienten preparados para atender las diversas necesidades de los estudiantes, respecto a este, también un factor restrictor es la ausencia de trabajo colaborativo con otros docentes. En efecto, las barreras que intervienen por medio de la comunidad de docentes devienen de la frustración, el desinterés, falta de tiempo, prejuicios y etiquetas, ausencia de recursos, necesidades de accesibilidad en infraestructura y la actitud negativa de otros docentes (Cruz, 2019).

Los agentes de inclusión docente son personas que cuentan con principios fundamentados en valores con la finalidad de incluir a los estudiantes independientemente de su diversidad, esta afirmación se basa en lo expuesto por Booth, y Ainscow (2005). Similar a la perspectiva de los autores, Serrato (2013), menciona que partir de las acciones efectivas para lograr que el estudiantado participe, se facilitan los procesos de inclusión.

Una de las principales estrategias que consiste en la realización de acciones de inclusión mediante la práctica docente es por medio del ejercicio de los ajustes

razonables, se pueden definir como las adaptaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2021). El objetivo del ajuste es brindar una posibilidad para facilitar el desarrollo académico de cualquier estudiante, de manera que se contemple la situación del estudiantado en su diversidad y ajustar los procesos formativos (García, 2018).

Hay distintas formas de implementación de ajustes razonables mediante la práctica docente relevantes e importante que ofrece la Universidad Autónoma de Morelos (2020) hacia su profesorado a quienes se les sugiere aplicar hacia el estudiantado con discapacidad:

1. Modificar la metodología de enseñanza aprendizaje.
2. Adecuar los criterios de evaluación.
3. La oportunidad de brindar apoyo extra después de clases ya sea con asesorías u otra actividad de orientación.
4. Reorganización del aula y fomento de trabajo en equipo.
5. Apertura a realizar nuevas prácticas distintas necesarias.
6. Adecuación de los materiales empleados en las sesiones de aprendizaje o para la elaboración de proyectos.

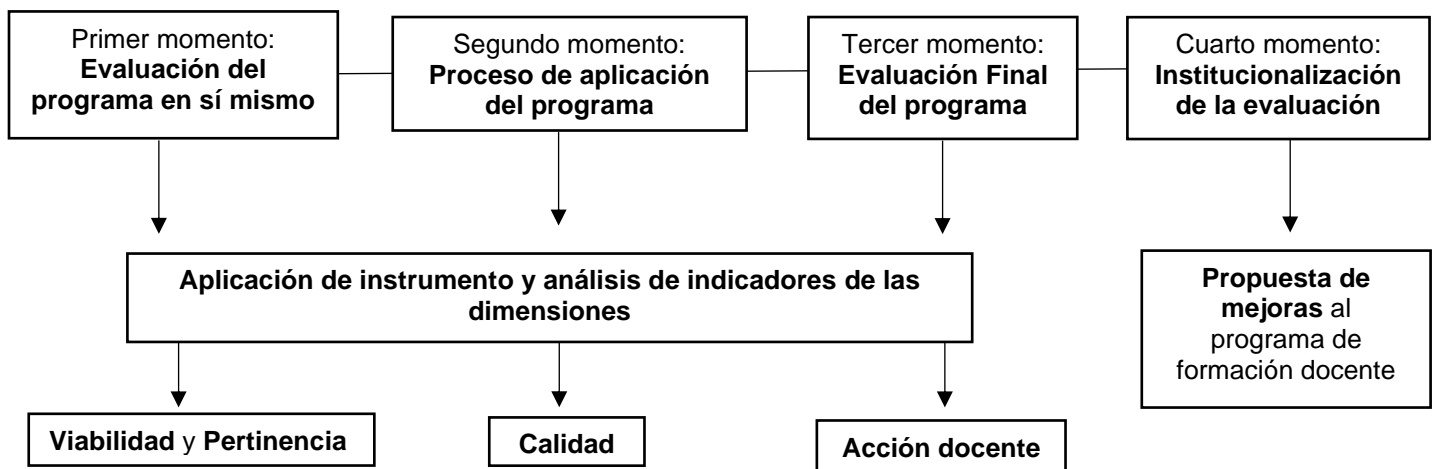
En resumen, se propone que la docencia que realiza procesos de inclusión son aquellas personas que ejecutan modificaciones con la finalidad de ajustar los contenidos, emplean metodologías de enseñanza-aprendizaje diversificadas en correspondencia con la situación individualizada del estudiante, gestionan y efectúan mejoras continuas en los diferentes programas educativos con la participación del estudiantado. De tal manera que estas pueden ser las acciones de inclusión cuya implementación sería a través de prácticas docentes.

Finalmente, para identificar los elementos del programa de formación docente que pretende entrenar al profesorado participante en la implementación de prácticas docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, se propone

realizar un procedimiento de evaluación fundamentado en el modelo evaluativo de Pérez (2017), el cual se expone en la figura 6.

Figura 6

Evaluación del programa de formación basado en los momentos del modelo de evaluación de Pérez Juste (2017).



Nota: es importante mencionar que la evaluación se realizó posteriormente de su aplicación, por lo que este proceso no se implementó durante las sesiones de aprendizaje, sin embargo, las dimensiones se retomaron del modelo. La dimensión que no forma parte directamente de la propuesta es la que corresponde a la acción docente, a pesar de esto, se compone de indicadores que conforman la valoración del programa y los logros que se obtuvieron como producto final de la del programa educativo.

Capítulo III. Método

3.1. Diseño de investigación

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, el diseño fue no experimental descriptivo transversal, el cual consiste en describir las variables que se presentan en una determinada muestra. Este tipo de estudio se eligió derivado a la posibilidad de identificar las distintas experiencias del curso y con esta información obtener posiblemente la información necesaria para evaluar el curso de formación docente (Creswell, 2009; Bizquerra, 2014; Hernández y Mendoza, 2018; Castro, 1979).

3.2. Hipótesis

Las medias seleccionadas representan la mediana de los instrumentos, a partir de la implementación del programa de capacitación la mayoría del profesorado participante mencionará que están de acuerdo con la pertinencia, viabilidad y calidad del programa de capacitación:

Hi: las medias en las dimensiones pertinencia, viabilidad y calidad que se obtendrán serán superiores a 3, lo cual indica que el profesorado denota que el programa de capacitación tiene calidad, es pertinente y viable.

Hi: las medias en la dimensión prácticas inclusivas docentes es superior a 3. Se interpreta que el profesorado está de acuerdo que puede participar en el ejercicio de prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes con discapacidad.

3.3. Participantes

La población seleccionada es la que comprendió a docentes de la Universidad de Sonora que participaron en el curso de capacitación "Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes". Los *criterios de inclusión* implicaron que hayan concluido el programa con una asistencia del 100% en todas las sesiones, y los *criterios de exclusión* correspondieron docentes que no deseen participar en la evaluación o que hayan faltado a mínimo una sesión del programa.

Al inicio se reportaron 53 docentes, sin embargo, únicamente 43 cumplieron con los criterios de inclusión, la muestra fue elegida específicamente del ciclo 2022-1 debido a que fue la última implementación del curso registrada. Del profesorado

participante se tiene que el 65% fueron mujeres y 35% hombres, en cuanto a los tipos de contratación, la planta docente de tiempo completo representa el 74%; el segundo tipo, Maestros/as de asignatura conformando 21%; finalmente, técnico académico que equivale 5%, la media de edad obtenida es de 50.19 años y la media del tiempo de antigüedad del profesorado ejerciendo docencia representa 21.37 años.

En cuanto a las divisiones científicas donde provienen 35% mencionaron impartir docencia en la División de Humanidades y Bellas Artes, de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud representaron el 23%, de la División de Ciencias Sociales fueron el 18%, la División de Ingenierías conformó el 12%, la División de Ciencias Económico Administrativas representó el 7% y, por último, la División de Ciencias Exactas y Naturales incorporaron el 5%.

En el contexto de los participantes se tiene que el 25% del profesorado impartió clases en el ciclo 2021-2, el 40% durante el ciclo 2022-1 y el 35% mencionaron que no impartieron clases a estudiantes con discapacidad durante esos ciclos. En cuanto a la convivencia con personas con discapacidad el 56% menciona que convive ordinariamente con alguna persona con discapacidad y el 44% no lo hace, finalmente el 44% reporta que ha participado en cursos de inclusión y el 56% no lo ha realizado.

3.4. Técnica e instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron encuestas con preguntas tipo Likert y tres preguntas abiertas. En efecto, este tipo de instrumentos son efectivos para la obtención de información o datos de una muestra en específico, derivado al diseño de estudio que se empleó la encuesta es un medio que facilita la identificación de las variables que se plantearon estudiar desde un enfoque cuantitativo (Hernández y Mendoza, 2018).

3.4.1. Descripción de los instrumentos

Para medir las prácticas docentes se aplicó la Escala sobre Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad (CUNIDIS) elaborado por Rodríguez y Álvarez (2015),

se compone de 40 ítems tipo Likert en el orden de 1 que representa totalmente en desacuerdo a 5 totalmente de acuerdo.

La medición de la pertinencia, la viabilidad y calidad del programa se realizó con dos instrumentos escala tipo Likert: el primero, consiste en la Encuesta de Evaluación de Talleres en modalidad híbrida, elaborado por la Universidad Estatal a Distancia (2010), las opciones de respuesta de 1, muy malo hasta 5, muy bueno y tres preguntas abiertas, las cuales corresponden a las siguientes:

- 1) Indique el aprendizaje más significativo alcanzado por usted en el curso.
- 2) A partir de lo aprendido del curso, mencione los cambios que espera incorporar en su práctica en el aula.
- 3) ¿Qué aspecto(s) modificaría del curso?

El segundo instrumento corresponde al Cuestionario para la Evaluación de la Calidad de las Acciones Formativas, en este las opciones de respuesta van de 1 completamente en desacuerdo hasta 4, completamente de acuerdo (anexo 5), se compone de 38 ítems.

3.4.2. Revisión por expertos

Se contactó a cinco expertos en evaluación para la revisión de los instrumentos, de estos fueron cuatro mujeres y un hombre:

- 1) Maestro tiempo completo de la Universidad de Sonora miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, experto en temas sobre evaluación educativa.
- 2) Maestra tiempo completo de la Universidad de Sonora miembro del sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, experta en temas sobre inclusión educativa.
- 3) Maestra tiempo completo de la Universidad Autónoma de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 2, experta en evaluación de la inclusión en instituciones educativas.

- 4) Maestra tiempo completo de la Universidad de Sonora, experta en adecuaciones curriculares hacia personas miembros de poblaciones vulnerables.
- 5) Maestra de asignatura de la Universidad de Sonora, experta en adecuaciones en el aula hacia estudiantes con discapacidad.

Realizaron un serie de señalamientos en primera instancia es factible para la investigación utilizar todos los ítems de la escala CUNIDIS (2015) puesto que no es pertinente con la evaluación que se pretende hacer, por ello se aplicó la sub escala “respecto a los estudiantes con discapacidad, en la realidad del aula el profesorado” que comprende a 10 ítems, la cual fue modificada para contextualizar el lenguaje, derivado de los señalamientos se retiró el ítem 18 en cuanto sobre las prácticas de titulación debido a que los docentes no tienen implicaciones en esas actividades y 19 puesto que la modificación del tiempo se incluye en los criterios de evaluación, quedando al final 7 ítems de la escala original como se expone en la tabla 4.

Tabla 4
Selección de ítems según la validez de contenido por juicio de expertos

Instrumento	Dimensiones	Total, de ítems	Ítems seleccionados	Redacción de ítem
Escala CUNIDIS	Adaptaciones en las asignaturas	10	Ninguno	Yo como docente adapto: Los objetivos de enseñanza. Los contenidos de las asignaturas. La metodología empleada en clases.
	Acción docente	10	7	Las actividades que desarrollan los/as estudiante. Los materiales (libros, artículos, etc.) de clases. Los criterios de evaluación. Los instrumentos con los que evalúo (exámenes, proyectos, etc.).

Accesibilidad	10	Ninguno
Comunidad Universitaria	10	Ninguno

En cuanto a la Evaluación de Talleres en modalidad híbrida de este se redujeron las formas de respuesta a 4 con la finalidad de unificar la medición que comprende a la evaluación del curso (1 Completamente en desacuerdo a 4 completamente de acuerdo), de los 29 ítems del instrumento original se aplicaron 9 ítems, 1 de la subescala organización, 5 de la subescala persona facilitadora y finalmente 3 ítems de la subescala aspectos a modificar del taller como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Proceso de selección de ítems de la Encuesta de Evaluación de Talleres modalidad híbrida.

Instrumento	Dimensiones	Total, de ítems	Ítems seleccionados	Redacción de ítems
Encuesta de evaluación de talleres modalidad híbrida	Satisfacción	12	8	<p>La persona facilitadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mostró dominio de los contenidos -Mantuvo una comunicación fluida y oportuna con los participantes. -Respondió rápidamente los mensajes del correo institucional y el foro de dudas. -Retroalimentó las actividades en el plazo que favorecieron su proceso de aprendizaje. -Motivó la participación reflexiva de participantes. <p>Indique el aprendizaje más significativo alcanzado en el curso</p> <p>A partir de lo aprendido del curso, mencione los cambios que espera incorporar en el aula.</p> <p>¿Qué aspecto (s) modificaría del curso?</p>
	Acciones administrativas	3	Ninguno	
	Organización	7	1	La dosificación de las actividades del curso se realizó de una forma adecuada.

También mencionaron que en el Cuestionario para la Evaluación de la Calidad de las Acciones Formativas se consideraron 13 ítems los cuales cumplen con los criterios para la medición de las dimensiones, mismos que se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Proceso de selección de ítems del Cuestionario para la Evaluación de la Calidad de las Acciones Formativas.

Instrumento	Dimensiones	Total, de ítems	Ítems seleccionados	Redacción de ítems
Cuestionario para la evaluación de la calidad de las acciones formativas	Organización del curso	4	4	El curso estuvo bien organizado (información, cumplimiento fechas, horarios y entrega material).
				El número de participantes del grupo fue adecuado.
				La duración del curso fue suficiente de acuerdo con los objetivos y contenidos.
				Los contenidos del curso respondieron a mis necesidades formativas.
	Metodología de impartición de contenidos temáticos	3	3	La documentación y materiales entregado son comprensibles y adecuados. Hubo una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica.
Medios tecnológicos e instalaciones	4	3	Los contenidos, así como las actividades son congruentes con el propósito de capacitación.	
			El curso utilizó pruebas de evaluación y autoevaluación que me permitieron conocer el nivel de aprendizaje alcanzado. Los medios tecnológicos fueron adecuados para el desarrollo del curso. La infraestructura del aula fue adecuada para desarrollar el contenido.	
Satisfacción con el curso	8	3	EL curso me permitió adquirir nuevas habilidades aplicables en mi labor docente.	

El curso me permitió obtener una constancia que reconoce mi formación.

Me siento satisfecho con el curso

3.4.3. Estudio piloto

Cada ítem seleccionado por el grupo de expertos fue digitalizado en el programa *Microsoft Forms*, posteriormente, durante la implementación de un curso de formación sobre estrategias docentes para estudiantes con discapacidad visual, se solicitó el permiso para realizar el estudio piloto con el profesorado participante, al cual se les aplicó el instrumento. Los resultados obtenidos fueron analizados con el programa SPSS V.25 donde se aplicó el análisis de confiabilidad de cada dimensión. En efecto los ítems del instrumento correspondientes a la evaluación en escala tipo Likert a partir de la medición del Alfa de Cronbach se obtuvieron 0.884, y los ítems de la escala de las prácticas docentes corresponde a 0.960 ambas menores a 1, lo que indica que son instrumentos confiables estos se identifican en las siguientes tablas.

En la tabla 7 se identifica la confiabilidad de los ítems que conforman las dimensiones de estudio.

Tabla 7

Confiabilidad de los ítems que componen las dimensiones de estudio.

Variables	Dimensiones	N° de Ítems	α
Programa de formación educativo	Pertinencia	6	.83
	Calidad	7	.79
	Viabilidad	3	.70
Prácticas docentes inclusivas	Acción docente	7	.96

3.5. Procedimiento

A continuación se describe el procedimiento de la elaboración del estudio: en primera instancia se solicitó la información sobre el programa de capacitación docente que se implementa en la Universidad de Sonora hacia el profesorado, los contenidos, objetivos y las características de los participantes, así mismo, la

autorización para realizar la evaluación del programa; posteriormente se contactó a los docentes que participaron en el curso durante el semestre 2022-1 que acreditaron el curso de capacitación mediante correo electrónico o realizando visitas a sus lugares de trabajo. El instrumento en físico se digitalizó mediante la plataforma Microsoft Forms, posteriormente fue enviado por correo institucional u otro correo a cada participante, la duración de la respuesta por cada docente fue aproximadamente de 10 minutos.

3.6. Cuestiones éticas

Los lineamientos éticos se respetaron conforme a las normas establecidas en el tratamiento de los datos, implementación del programa, así como la evaluación de este, fundamentados en la ética de la investigación social con base en estos se respetarán la integridad y privacidad de los participantes, la dignidad de todos los que contribuyan, y por último se promoverá el bienestar social para evitar hacer cualquier tipo de daño (Hall, 2017).

3.7. Análisis de Datos

Se descargó la base de Excel que otorga el programa Microsoft Forms, posteriormente se importó al programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) V.25. A partir de los ítems se incorporaron las dimensiones respectivamente las cuales se estimaron mediante el programa sumando las puntuaciones de cada ítem y posteriormente aplicando la división correspondiente por el número total de ítems por dimensión.

Según el procedimiento de Hernández y Mendoza (2018), las respuestas de las preguntas abiertas se codificaron en una matriz, dependiendo de las afirmaciones se colocan en el respectivo código asignado según cada ítem (anexo 4), en cada pregunta se aplicó la medición de frecuencia (número de veces que se realizó un comentario fundamentado en el código). De las tres preguntas abiertas: 1) Aspectos para modificar en el curso de capacitación, 2) Incorporación de modificaciones de la práctica docente, y 3) Aprendizaje más significativo del curso.

Capítulo IV. Resultados

Los resultados se exponen en cuatro apartados: el primero consiste en los análisis estadísticos de los instrumentos en escala tipo Likert de las dimensiones calidad, pertinencia y viabilidad; en la segunda sección se presenta lo obtenido en la dimensión prácticas docentes inclusivas; en la tercera, se expone lo obtenido a partir de la codificación de las preguntas abiertas; finalmente en la cuarta sección, se exponen las sugerencias de mejora para el programa fundamentadas en la recolección de lo obtenido en las dimensiones y en las preguntas abiertas.

4.1. Evaluación de la pertinencia, calidad y viabilidad del curso.

En cuanto a la evaluación de las dimensiones se obtuvieron resultados elevados de la media en las dimensiones de pertinencia, calidad y viabilidad, lo cual indica que el profesorado identificó que el programa de capacitación fue pertinente, viable como se señala en la tabla 8.

Tabla 8

Distribución de medias y desviaciones estándar de las dimensiones de evaluación en general.

Variables	Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α
Evaluación del programa de capacitación	Dimensión Pertinencia	43	1	4	3.78	0.306	.88
	Dimensión Calidad	43	1	4	3.73	0.370	.87
	Dimensión Viabilidad	43	1	4	3.76	0.278	.70

En cuanto a la distribución de medias por ítems en la dimensión pertinencia se obtuvieron puntuaciones elevadas de la media en todos los indicadores como se muestra en la tabla 9, la mayoría está de acuerdo con la dosificación de las actividades durante el programa de formación ($\bar{X}= 3.86$), sin embargo, la duración del curso no fue tan prominente ($\bar{X}=3.56$).

Tabla 9

Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión pertinencia por ítem.

Dimensión Pertinencia						
Ítem	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α
Los contenidos del curso respondieron a mis necesidades formativas.	43	1	4	3.72	0.504	
La duración del curso fue suficiente de acuerdo con los objetivos y contenidos.	43	1	4	3.56	0.590	
La documentación y materiales entregado son comprensibles y adecuados.	43	1	4	3.84	0.374	
El curso me permitió adquirir nuevas habilidades aplicables en mi labor docente.	43	1	4	3.77	0.427	.88
Me siento satisfecho con el curso	43	1	4	3.79	0.412	
La dosificación de las actividades del curso se realizó de una forma adecuada.	43	1	4	3.86	0.351	

En la dimensión calidad se obtuvieron puntuaciones muy similares a pertinencia, lo que más se reconoce es la motivación reflexiva por parte del facilitador ($\bar{X}=3.86$) a diferencia de la combinación de la teoría y práctica ($\bar{X}= 3.56$) y la utilización de pruebas que evalúen el conocimiento alcanzado durante las sesiones del curso de formación ($\bar{X}=3.56$) como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10

Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión calidad por ítems

Dimensión Calidad						
Ítem	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α
Hubo una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica.	43	1	4	3.56	0.734	
En el curso se utilizaron pruebas de evaluación y autoevaluación que me permitieron conocer el nivel de aprendizaje alcanzado.	43	1	4	3.56	0.629	
La persona facilitadora mostró dominio de los contenidos durante el curso.	43	1	4	3.84	0.374	

La persona facilitadora mantuvo una comunicación fluida y oportuna con los participantes a lo largo del curso.	43	1	4	3.84	0.531	
La persona facilitadora respondió los mensajes del correo interno y el foro de dudas en un plazo no mayor a las 24 horas.	43	1	4	3.67	0.644	.87
La persona facilitadora retroalimentó las actividades en el plazo que favorecieron su proceso de aprendizaje.	43	1	4	3.77	0.48	
La persona facilitadora motivó la participación reflexiva de los participantes.	43	1	4	3.86	0.351	

La dimensión viabilidad los resultados fueron similares a las dos dimensiones anteriormente expuestas, el profesorado identifica que el número de participantes fue adecuado ($\bar{X}=3.91$) a diferencia con el horario en el que se llevó a cabo el curso de capacitación ($\bar{X}=3.70$) como se expone en la tabla 11.

Tabla 11

Distribución de medias y desviaciones estándar de la dimensión viabilidad por ítem

Ítem	Dimensión viabilidad					
	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α
El número de participantes del grupo fue adecuado.	43	1	4	3.91	0.294	
La infraestructura del aula fue adecuada para desarrollar el contenido.	43	1	4	3.77	0.48	.70
El horario ha favorecido mi asistencia al curso.	43	1	4	3.70	0.465	

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que las dimensiones pertinencia, viabilidad y calidad tienen puntuaciones elevadas, es decir, el programa de capacitación docente cuenta con elementos que lo caracterizan como un programa de capacitación educativo pertinente, su implementación cuenta con

viabilidad y que su contenido, así como su método en la implementación tiene calidad.

4.2. Prácticas docentes inclusivas al final el programa de formación.

En la dimensión de prácticas inclusivas se obtuvieron puntuaciones inferiores en comparación con el resto de las dimensiones, lo que indica que las prácticas inclusivas se realizan parcialmente como presenta en la tabla 12.

Tabla 12

Distribución de medias y desviaciones estándar de la variable prácticas docentes inclusivas

Variable		N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α
Prácticas docentes Inclusivas	Dimensión Acción docente	43	1	5	3.64	1.019	.94

Las puntuaciones por ítem según las respuestas el profesorado se expone que como resultados inferiores que el profesorado puede adaptar los materiales ($\bar{X}=3.6$); no puede cambiar los contenidos de las asignaturas ($\bar{X}=3.65$) así mismo menciona que no puede adaptar los objetivos de enseñanza ($\bar{X}=2.86$) como se expone en la tabla 13.

Tabla 13

Distribución de medias y desviaciones estándar de la variable práctica docente inclusiva por ítem.

Dimensión: acción docente							
Ítem	N	Mínimo	Máximo	\bar{X}	σ	α	
Yo como docente tengo puedo adaptar los objetivos de enseñanza.	43	1	5	2.86	1.32		
Yo como docente puedo adaptar la metodología empleada en clases.	43	1	5	3.74	1.093		
Yo como docente puedo adaptar los materiales (libros, artículos, etc.) de las clases.	43	1	5	3.6	1.158		

Yo como docente tengo puedo adaptar los instrumentos con los que evaluó (exámenes, proyecto, etc.)	43	1	5	3.81	1.139	
Yo como docente puedo adaptar los contenidos de las asignaturas que imparto.	43	1	5	3.65	1.173	.94
Yo como docente puedo adaptar las actividades que desarrollan mis estudiantes.	43	1	5	3.79	1.081	
Yo como docente tengo puedo adaptar los criterios de evaluación.	43	1	5	3.84	1.09	
Yo como docente puedo adaptar el tiempo para asesorías individuales o grupales.	43	1	5	3.81	1.139	

Finalmente, en cuanto a las prácticas docentes inclusivas la evaluación los participantes realizan parcialmente ajustes o efectúan prácticas inclusivas. Es un dato importante para la realización de una evaluación, es decir, aunque el curso obtuvo puntuaciones elevadas en las dimensiones de evaluación del curso, la puntuación en la realización de ajustes fue inferior.

4.3. Fortalezas y áreas de mejora del curso de capacitación docente

A partir del análisis las respuestas de las preguntas abiertas se obtuvieron los siguientes códigos con sus respectivas frecuencias los cuales se exponen mediante las siguientes tablas, se presentan desde las fortalezas identificadas hasta las áreas de oportunidad.

El aprendizaje que consideran más significativo a partir del curso de formación fue el desarrollo de la empatía hacia la situación del estudiantado con discapacidad, sobre todo al conocimiento de las implicaciones de la discapacidad y sus distintas limitantes en el contexto de la universidad. Posteriormente, la identificación de dispositivos tecnológicos que se pueden utilizar para facilitar la inclusión en las actividades de la clase, o cualquier otra actividad académica

implicada, finalmente, la aplicación de prácticas docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, como se representa en la tabla 14.

Tabla 14
Aprendizaje más significativo a partir de la implementación del curso de capacitación.

Pregunta: Indique el aprendizaje más significativo del curso	
Códigos	f
Desarrollo de empatía hacia estudiantes con discapacidad.	18
Aplicación de prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad	10
Identificación de dispositivos técnicos y tecnológicos de apoyo para la inclusión.	3
Total	21

En lo concerniente a las modificaciones de las prácticas por parte del profesorado destaca la incorporación de prácticas novedosas para facilitar la inclusión ($f=22$) y en menor aparición de frecuencia la implementación de valores ($f=3$). En la tabla 15 se detallan las respuestas del profesorado en cuanto a las modificaciones que desean aplicar a partir del desarrollo del curso de capacitación docente.

Tabla 15
Prácticas docentes que modificarán o aplicarán a partir del curso de capacitación.

Pregunta: A partir de lo aprendido del curso, mencione los cambios que espera incorporar en su práctica en el aula.	
Códigos	f
Incorporación de nuevas prácticas docentes para facilitar la inclusión del estudiantado	22
Modificaciones en materiales didácticos para la clase	11
Modificaciones en la metodología del desarrollo de la clase en el aula	8
Estrategias para la mejora de la comunicación hacia los estudiantes con discapacidad	6
Modificaciones en las formas de evaluación	8
Implementación de valores en la práctica docente	3
Total	58

Nota: en este caso, hubo participantes que respondieron con más de un código en esta misma pregunta.

Se identificaron que los aspectos para modificar en el curso radican en primera instancia profundizar en los contenidos ($f=10$), de igual forma enfocar el curso de acuerdo con las necesidades que surgen en la institución ($f=4$) finalmente, modificar el horario y duración de implementación del curso. En la tabla 16 se muestran los resultados.

Tabla 16

Aspectos para modificar el curso según la experiencia del curso

Pregunta: ¿Qué aspecto (s) modificaría del curso?	
Códigos	f
Profundizar en los contenidos	10
Enfoque en las necesidades que surgen en la institución	4
Modificar el horario y duración de implementación del curso	3
Total	17

4.4 Sugerencias para la posible mejora del programa de formación docente

En la siguiente sección se presentan las sugerencias para la mejora del programa de capacitación docente: en primera instancia desde las fortalezas como aspectos a considerar; en segundo lugar, las áreas de oportunidad identificadas; finalmente, ofrecer una serie de recomendaciones fundamentadas para la posible mejora del programa que se evaluó.

Desde las fortalezas del programa de capacitación docente se puede ubicar lo siguiente: el programa de capacitación docente sensibiliza de manera efectiva al profesorado participante; la experiencia del programa permite comprender cuales son las necesidades que requiere cada estudiante con discapacidad; finalmente, dispone de acceso a descubrir cuales son las estrategias que necesitan implementar para mejorar su praxis en el aula.

Como áreas de oportunidad se obtuvieron las siguientes:

1. Desde la *pertinencia*, es necesario modificar la duración del curso, debido a que el tiempo en el que se implementa es muy breve en comparación a la

necesidad formativa que se tiene, sin embargo, se sugiere seguir implementando el contenido de la forma en la que se realiza, debido a los altos índices de puntuación de la escala.

2. En cuanto a la *viabilidad*, se sugiere agregar o modificar los horarios de la implementación del programa de capacitación, sin embargo, se sugiere que se siga utilizando el lugar donde se realiza, así como la oportunidad de seguir entregando constancias con valor curricular.
3. Mediante la *calidad*, se requiere que el uso instrumentos o medios de evaluación para que el profesorado identifique su conocimiento en cuanto a los contenidos que se están implementado, de igual forma, abona a la implementación que se puedan diversificar los momentos de la práctica de las estrategias que se desarrollan, de tal forma que el contenido teórico se pueda utilizar en el mismo curso de manera práctica, esto puede ser mediante el uso de ejemplos de docentes que hayan experimentado con esas estrategias, los cuales podrían ser aquellas personas que hayan llevado este curso en réplicas anteriores.
4. Según la *acción docente*, es factible precisar la importancia de aplicar más contenidos alusivos a los ajustes del material que se utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, sería importante agregar más estrategias para la modificación de medios didácticos a la comunidad de estudiantes con discapacidad, de igual manera en herramientas para comunicarse mediante la Lengua de Señas Mexicana, de igual forma agregar un procedimiento de ajustes razonables contextualizado a la realidad académica de la institución.

Los objetivos de un programa de formación tienen que dirigir la finalidad de las acciones, por ello es necesario replantear los verbos que delimitan los alcances que se proponen, según lo establecido por Pérez (2017), conforme a la viabilidad y pertinencia se sugiere el rediseño de los objetivos con base a lo que se espera

obtener como producto. De la misma manera, para que se gesten programas de formación es indispensable la organización y estructura para las cuales se requieren objetivos adecuados (Marcelo, 1989).

Con fundamento en lo anterior se presenta la modificación sugerida hacia el objetivo general y objetivos específicos del curso de formación docente Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes el cual se expone en la tabla 17.

Tabla 17

Tabla comparativa con los objetivos anteriores y los planteados como sugerencia para la mejora del programa de formación docente.

Objetivos del programa de formación actuales	Objetivos del programa de formación que se sugieren
<p>Objetivo general. Los participantes entrenarán estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva para desarrollar competencias académicas en estudiantes con discapacidad.</p>	<p>Objetivo general. El profesorado aplicará de manera efectiva estrategias educativas para facilitar estrategias de inclusión hacia estudiantes con discapacidad</p>
<p>Objetivos específicos El participante:</p> <p>-Identificará de manera diferencial estrategias enseñanza-aprendizaje para estudiantes con alguna situación de discapacidad.</p>	<p>Objetivos específicos El participante:</p> <p>-Identificará de manera diferencial estrategias educativas para la atención del estudiantado con discapacidad.</p>
<p>-Aplicará de manera efectiva estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, física, auditiva, psicosocial y con altas capacidades.</p>	<p>-Señalará de manera diferencial las principales problemáticas que acontecen al estudiantado con discapacidad en la Universidad.</p>
	<p>Efectuará de manera efectiva ajustes razonables para cada situación de discapacidad desde la situación individual.</p>

En el contenido del programa se requieren realizar algunas modificaciones relevantes. Para destacar, se requiere profundizar el contenido del curso y para ello se requiere prolongar el tiempo de duración, así como el incremento de contenidos que aborden otras situaciones de discapacidad como el trastorno de déficit de atención y estudiantado con episodios de trastornos anímicos (depresivos y ansiolíticos) que se presentan en la misma institución, de esta forma se facilita la posibilidad de modificar las habilidades del profesorado (Hernández, et al., 2022).

Por otra parte, la formación consiste en dotar a cada participante de estrategias para facilitar la participación del estudiantado con discapacidad (Guiñazú, 2004). Indudablemente, a través del desarrollo formativo se pueden emprender acciones que transformen contextos educativos (Chehaybar, 2006). De acuerdo con las características del estudiantado con discapacidad que reporta el Área de Apoyo a la Educación Inclusiva, se tiene un mayor número de estudiantes con discapacidad psicosocial, motivo por el cual es preciso agregar contenido sobre esta modalidad de discapacidad.

La modalidad de enseñanza aprendizaje virtual asincrónica verdaderamente tiene algunas ventajas, empero, en la actualidad el contacto presencial es más factible como lo menciona Aneas et al. (2018), el profesorado identifica que los contextos presenciales son más efectivos por la apreciación de las diferentes estrategias y actividades que se realizan en conjunto. Por este motivo, se plantea como sugerencia que el curso pase de una modalidad virtual a uno de tipo híbrido semipresencial.

Esta formación tiene el objetivo de generar acciones de inclusión educativa por parte de la planta docente, por consiguiente, los contenidos alusivos al manejo del aula, el diseño e implementación de adaptaciones y los procesos de comunicación hacia el estudiantado con discapacidad son elementos primordiales (Barton, 1999; García, 2015; González, 2005; Sandoval et al., 2002), por esta razón se sugiere incluir temáticas que aborden estos aspectos con mayor detenimiento.

La Lengua de Señas Mexicana (LSM) es el medio por el cual el estudiantado con Sordera mexicana se puede comunicar, constantemente el profesorado solicita continuamente el apoyo para aprender a comunicarse mediante la LSM, en contraste con esta afirmación se identifica la dificultad para comprender esta lengua derivado a la complejidad para ejecutarlo (Estrada, 2019), puesto que es totalmente distinta al español, de modo que, se propone un incremento de tiempo en la enseñanza de LSM durante la sesión dirigida hacia estudiantes con discapacidad auditiva o bien el diseño de un curso específicamente para el aprendizaje de esta segunda lengua.

Reiteradamente, el estudiantado con discapacidad psicosocial incluye a personas que tienen diversidad en el comportamiento psicológico, por ejemplo: personas en el trastorno del espectro autista (TEA), con trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA-H), con trastornos de depresión o ansiedad entre otras situaciones de vida (Alcantud y Alonso, 2021; Cuevas y Salas, 2022). A causa de la complejidad de esta modalidad de discapacidad y al índice elevado del estudiantado en esta situación (Unison, 2023), se propone incrementar el contenido formativo y profundizar en la diversidad de casos inmersos en esta situación de discapacidad que genera problemáticas sociales. La extensión del curso en cuanto a contenido actual es de 8 horas virtuales, en comparativa con la que se propone correspondiente a 17 horas semipresenciales híbridas, se agregó contenido en cada uno de los módulos con la finalidad de entrenar prácticas docentes que puedan eliminar barreras en la participación del estudiantado con discapacidad (Booth et al., 2000)

Las estrategias que se sugieren como actividades dentro del programa como es la resolución de problemas de casos reales de lo que sucede en la Institución educativa (Unison, 2023). El método para realizar la resolución consiste en compartir lo que sucede en el estudiantado con discapacidad, posteriormente se proponen soluciones conforme al contenido expuesto (Torrecilla, 2014), de igual forma la aplicación se puede gestar mediante el procedimiento de aprendizaje modelamiento y moldeamiento mismos que permiten que se gestionen los procesos de enseñanza aprendizaje para desarrollar mejoras en las prácticas (Cooper et al., 2020), para evaluar si el profesorado realiza tales actividades se sugiere aplicar escalas de observación durante la realización de los ensayos en la sesión. En el contexto del aula, se pueden aplicar guías de observación como las sugiere Serrato (2013), para realizar las observaciones durante el desarrollo de las clases con estudiantes en situación de discapacidad.

En el contenido conforme a los ajustes razonables que consiste en las adaptaciones que se aplican para fomentar la participación (Sánchez, 2021), se sugiere exponer con el diálogo entre los participantes, el estudiantado y los

facilitadores, señalando las adaptaciones pertinentes que se han realizado en la trayectoria estudiantil con discapacidad que sería la aplicación del modelamiento fundamentado en la experiencia. Posteriormente realizar un procedimiento en conjunto que sería la guía de adaptaciones según los casos reales que suceden en la institución. Finalmente, en el cierre se ejecuta un compromiso de realización, así como las responsabilidades en las que se implicará cada docente, denominado contrato de contingencias (Cooper Op. cit).

En conclusión, el contenido que se sugiere agregar y/o modificar se expone en la tabla 18, en forma comparativa con el programa en su estructura actual.

Tabla 18

Tabla comparativa entre el contenido actual del programa y el que se sugiere agregar y/o modificar

Contenido actual		Contenido sugerido	
Temario actual	Tiempo- minutos	Temario sugerido	Tiempo- minutos
1. Aproximación al concepto discapacidad	120	1. Aproximación al concepto de discapacidad	240
1.1. Modelos de atención a la discapacidad	15	1.1. Modelos de atención a la discapacidad	15
1.2. Concepto y tipos de discapacidad	25	1.2. Concepto y tipos de discapacidad	15
1.3. Retos del nuevo modelo de atención a la discapacidad	30	1.3. Retos del nuevo modelo de atención a la discapacidad	30
1.4. Actitud y facilitadores para la accesibilidad	50	1.4. Actitud y facilitadores para la accesibilidad	30
		1.5. Guía de modificación a criterios de evaluación según la situación de vida	50
		1.6. Ajustes razonables: diseño e implementación	50
		1.7. Experiencias de éxito en implementación de ajustes razonables por parte de docentes	50
2. Discapacidad física y discapacidad visual	120	2. Estudiantes con Discapacidad física y discapacidad visual	240
2.1. Relaciones interpersonales hacia estudiantes con discapacidad física y visual	60	2.1. Relaciones interpersonales hacia estudiantes con discapacidad	20

2.2. Prácticas pedagógicas hacia estudiantes con discapacidad física y discapacidad visual	60	2.2. Compartiendo con Estudiantes con discapacidad física en la Institución y sus diversas situaciones	60
		2.3. Diseño y Guía de ajustes hacia estudiantes con discapacidad física en la institución	50
		2.4. Compartiendo con Estudiantes con discapacidad visual en la Institución y sus diversas situaciones	60
		2.6. Ajustes razonables y experiencias hacia estudiantes con discapacidad visual	50
3. Discapacidad Auditiva	120	3. Estudiantes con Discapacidad auditiva (Sordos/as)	240
3.1. Relaciones interpersonales hacia estudiantes con discapacidad auditiva	60	3.1. Relaciones interpersonales con estudiantes Sordos/as	40
3.2. Prácticas pedagógicas hacia estudiantes con discapacidad auditiva	60	3.2. Introducción a la Lengua de Señas Mexicana para comunicación básica.	100
		3.3. Prácticas educativas hacia estudiantes Sordos/as	60
		3.4. Diseño y guía de ajustes razonables hacia estudiantes Sordos/as	40
4. Discapacidad psicosocial	120	4. Estudiantes con discapacidad psicosocial	300
4.1. Prejuicios y etiquetas de la discapacidad psicosocial	30	4.1. Prejuicios y etiquetas de la discapacidad psicosocial	20
4.2. La comunicación verbal y no verbal con el estudiante con discapacidad psicosocial.	45	4.2. La comunicación verbal y no verbal hacia el estudiante con discapacidad psicosocial	30
4.3. Prácticas pedagógicas hacia el estudiante con discapacidad psicosocial	45	4.3. Estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad (TDA-H)	30
		4.4. Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	30

4.5. Estrategias educativas para estudiantes con TEA o TDA-H	50
4.7. Diseño y guía de ajustes razonables hacia estudiantes con TEA o TDA-H	50
4.6. Estudiantes con episodios de ansiedad y/o depresión	40
4.7. Diseño y guía de ajustes razonables hacia estudiantes con ansiedad y/o depresión	50

Capítulo V. Discusión y conclusiones

En cuanto a los objetivos planteados en la investigación se obtuvo una evaluación adecuada del programa: en primera instancia, se identificaron las dimensiones de la evaluación; en segundo lugar, se obtuvieron aspectos a considerar como fortalezas del programa de capacitación docente, así como las áreas de oportunidad para solventar mejoras. Finalmente, se expusieron recomendaciones para mejorar el programa de formación docente de la Universidad.

De acuerdo con los estudios expuestos Moriña y Carballo (2018), utilizan un enfoque cualitativo con el que revelaron información pertinente, sobresale la profundidad del procedimiento de la recolección de datos mismos que fueron con preguntas abiertas, por lo que resulta eficiente la recolección de datos gracias a las narrativas. A diferencia, Serrato y García (2014), diseñaron un enfoque cuantitativo, los datos obtenidos funcionaron para la mejora del programa, similares a los resultados de la investigación realizada.

El estudio más cercano es el realizado por Herreros y Batista (2022), ellos diseñaron e implementaron su evaluación con base a la evaluación de programas de Pérez Juste (2017), en este se obtuvo un espectro necesario para la mejora del programa educativo dirigido a la formación docente, demostrando la factibilidad de la metodología de esta evaluación como un procedimiento que sirve para el diseño de mejoras, en este estudio similar a los autores se obtuvo información pertinente para reestructurar el curso que se implementó al profesorado participante.

Sería factible realizar opciones de caso respectivos a cada departamento para analizar las principales necesidades que se tienen algo similar a lo realizado por Herrera et al. (2020), en el cual también se manejó un estudio de caso específico para la mejora de un proceso educativo para facilitar procesos de inclusión, de igual forma es sería benéfico involucrar a estudiantes con discapacidad en la evaluación para identificar si el programa facilita que el profesorado realice prácticas de inclusión.

Derivado de las hipótesis de la investigación se puede concluir que el programa ciertamente fue pertinente, viable y tiene calidad; sin embargo, en cuanto a las prácticas docentes inclusivas reflejadas en la dimensión acción docente se puede identificar que el profesorado indica que las acciones de inclusión se ejecutan con menor frecuencia y se observa que se requieren mejoras en los contenidos e implementación. Es importante mencionar que, el programa facilita la sensibilización del profesorado hacia el estudiantado con discapacidad.

La metodología de evaluación empleada es pertinente para replicarla en programas educativos dirigidos a personas con alguna responsabilidad educativa en las instituciones de educación superior, se sugiere aplicar esta evaluación en estudios posteriores para identificar la consistencia de la evaluación, así como la pertinencia de los resultados para la mejora de los programas. Es imperante describir las posibilidades para las innovaciones de la formación educativa de las IES, para así asegurar procesos que faciliten la inclusión del estudiantado con discapacidad.

Desde las políticas, las acciones de inclusión como lineamientos quedan como propuestas (Congreso del Estado Libre y Soberano de Sonora, 2021), por lo que se sigue requiriendo de procesos educativos que funcionen directamente en los contextos de las IES (Pérez, 2019). En la actualidad el ingreso de estudiantes con discapacidad sigue en aumento (ANUIES,2022), por esta razón es inminente establecer acciones institucionales hacia el estudiantado con discapacidad, con carácter de urgencia.

En este trabajo sobresale la inclusión como un proceso complejo integral multidimensional donde todos los recursos humanos de una universidad participan (Booth y Ainscow, 2005), esta misma complejidad se confirma con las respuestas del profesorado en la carencia de acciones docentes derivados de la falta de formación en estas temáticas (Pérez, 2019; Pérez, 2016). Según la mayoría de la muestra participante los programas de formación docente son importantes para facilitar los procesos de inclusión mediante las prácticas docentes, mismas afirmaciones realizadas por Amaro (2019), con correspondencia en los resultados

obtenidos en el programa implementado en la Universidad Autónoma de Baja California (Herrera et al., 2020).

La inclusión educativa está lejana del contexto de las instituciones de educación superior. Realmente, aun cuando se tienen programas de formación con la finalidad de formar al profesorado con estrategias para la inclusión del estudiantado universitario con discapacidad, el docente puede realizar acciones nulas o estériles en sus instituciones. Aunque en la institución educativa se consideran políticas enunciadas de inclusión no se observa una participación de manera profunda en la situación del estudiantado con discapacidad. Esta situación fomenta la exclusión y desintegración, lo cual provoca un aumento en la deserción escolar, principalmente el abandono de los estudios universitarios, aumentando así los índices de rezago educativo en la población con discapacidad.

Las acciones universitarias en materia de inclusión de la Institución son muy escasas, se requieren más actividades formativas cuyos objetivos se encaminen hacia la mejora continua de la misma comunidad. Por lo que se sugiere, seguir aplicando las formaciones, así como la planificación de nuevas estrategias, de preferencia con la participación del estudiantado con discapacidad en cada etapa de elaboración y ejecución.

El programa de formación *Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes* es un medio adecuado para la formación del docente, no obstante, como se diseñó no permitía cumplir con todos los objetivos del programa, pareciera más un programa con la finalidad de sensibilizar que una formación profunda en las prácticas incluyentes. Aun cuando esta acción fue bien percibida por la mayoría de la planta docente participante, no se han realizado réplicas, ni se han implementado modificaciones al programa, lo que se puede cuestionar como una acción urgente, necesaria e importante interrumpida, causando limitantes en el desarrollo del profesorado, y con ello la disminución de la posibilidad de generar espacios de inclusión.

En la Universidad de Sonora se diseñan constantemente planificaciones para facilitar la inclusión educativa, pero quedan en propuestas que no necesariamente

se aplican. Este problema es constante en la mayoría de las instituciones educativas, cada propuesta queda como un discurso político convincente y ejecutado de manera extraordinaria, mismos que solo funcionan para discutir líneas de acción, con ausencia de implementaciones que sirvan para causar efectos en las comunidades estudiantiles.

En los informes de actividades por parte de la institución, se menciona constantemente el enfoque inclusivo en sus acciones y sus planificaciones (Unison, 2021), pero la realidad es muy distinta, según los resultados obtenidos se demandan hechos concretos por parte la comunidad universitaria que fomente actividades que permitan sostener la equidad y aquellos valores que se encuentran inmersos en los procesos de inclusión.

En la Institución Universitaria se requieren con urgencia incentivos a las prácticas docentes inclusivas, por parte del profesorado principalmente, establecidos de manera adecuada y con la participación del estudiantado con discapacidad como parte de la evaluación. Para esta función podría formar parte de las acciones por la Dirección de Apoyo a Docentes, Investigación y Posgrado (Unison, 2023), pues con ello se aumenta la probabilidad de la formación de la planta docente y las acciones de inclusión.

En adición, los valores como seres humanos son indispensables para facilitar los procesos de inclusión. Por esta razón, la Universidad de Sonora requiere aplicar estrategias para la formación humana de sus trabajadores, programas con contenidos de apoyo psicológico o filosófico que coadyuve a la experiencia de una vida plena, más allá del que hacer laboral sino de los propios valores humanos fundamentales que facilitan la eliminación de barreras de cualquier persona (Booth et al., 2000).

Existen limitantes de la inclusión que afectan directamente al desarrollo académico de las poblaciones vulnerables. Claramente, se observa un activismo superfluo con fines individualistas que pretenden realizar procesos que incidan en la participación de cualquiera (Pérez, 2016). A pesar de que se dignan a “colaborar” en el bien común, estas acciones lejos de provocar el desarrollo profesional del

estudiantado y en la comunidad educativa en general, entorpecen los procesos que si cumplen con la efectividad necesaria.

Una política inclusiva requiere recursos y agentes sociales con valores sólidos que se esfuercen en realizar prácticas que generen la participación en las comunidades educativas. La materia prima de accesibilidad de infraestructura se ha convertido en un pretexto para la inhibición de las actividades en las prácticas de inclusión. En el contexto mexicano la mayoría de las instalaciones carecen de accesibilidad por lo que se toma como un ejemplo de desesperanza creativa para desalentar el trabajo en el fomento de la participación, entonces la inclusión queda como una utopía lejana donde nadie puede implicarse por la ausencia de los recursos.

Un aspecto por el cual se sigue postergando la inclusión de las poblaciones vulnerables, en este caso la discapacidad, es el número reducido que se tienen de estas personas. El impacto del estudiantado con discapacidad no se mide con medidas estadísticas, la manera factible de medición es a través de los efectos que genera una sola persona con discapacidad en el contexto institucional. Una persona usuaria de sillas de ruedas puede movilizar todo un edificio por la falta de elevador. Es decir, un solo individuo ha impactado en la movilización de todo un edificio, he aquí el efecto que puede causar una única persona por la falta de accesibilidad de infraestructura.

Otras situaciones que puede causar la discapacidad, es derivado a las barreras lingüísticas como en el caso de aquellas personas que forman parte de la Comunidad Sorda. En este caso, las limitantes no se encuentran específicamente en la infraestructura, estas son generadas a partir de la falta de formación en el aprendizaje de la Lengua de Señas que esta comunidad emplea para su desarrollo psicosocial. En el caso de la discapacidad visual, puede requerir adecuaciones tanto de infraestructura como educativos, esto debido a los recursos que utilizan para la lectoescritura que es totalmente distinto a la persona que puede ver de manera “convencional”.

Otro tipo de impacto es el que causa el estudiante con discapacidad psicosocial, este no tiene un indicador visible que posibilite la identificación oportuna. Esta modalidad de discapacidad exige sistemas, personal y ajustes muy específicos para que el profesorado puede implicarse en la práctica docente que fomente la participación. Mediante el estudiantado con problemáticas conductuales se pueden vislumbrar las deficiencias que tiene el docente para el manejo de las relaciones interpersonales o descubre su temor en la provocación de situaciones que pueden salir de su control, entonces, se puede afirmar que el profesorado necesita apoyo y contar con soporte institucional en los procesos de inclusión educativa.

Por la situación de discapacidad, cada miembro del profesorado puede identificar la ética en sus prácticas como docente, puesto que puede deliberadamente entorpecer la participación. En este sentido, la discapacidad exige respuestas humanitarias, acciones que demuestran los valores intrínsecos de vida de cada agente que forma parte de la comunidad educativa.

Las instituciones de educación superior deben apostar a formar integralmente a cada uno de sus miembros de la comunidad educativa: inicialmente, a la primera línea de atención como es el caso del personal administrativo o de seguridad, así como el personal de limpieza quienes son a los que menos se toma en cuenta; en segundo lugar, a las autoridades superiores quienes siempre cuentan con una agenda saturada que les impide asistir a los programas de formación; finalmente, al profesorado de las instituciones. El orden puede variar dependiendo del contexto de cada institución, empero debe formarse a cada miembro de la comunidad universitaria.

Ciertamente ya se estipulan cada una de las leyes del deber ser, pero en México al no tener mecanismos de cumplimiento quedan como opciones que se pueden seguir o no, siendo esto una oportunidad para solicitar la inclusión como una acción voluntaria o de buena fe más que un derecho. Sí la comunidad universitaria no se encuentra en formación en temáticas de inclusión, los procesos de accesibilidad que podrían gestarse a través del recurso humano se paralizan. La

formación no debería ser una opción, debe ser una obligación de cada miembro de la comunidad universitaria. Las mejoras por parte de la planta de trabajadores en las actividades laborales no deben ser opcionales sino una actividad necesaria que demanda la misma comunidad universitaria.

La evaluación adecuada, pertinente y formal de los programas formativos es un proceso indispensable que debe implementarse de manera constante. Ante todo, cada programa educativo tiene áreas de oportunidad que pueden modificarse, puesto que, que la omisión de un proceso evaluativo se posibilita la caducidad funcional de las futuras ejecuciones del programa formativo. La mejora constante genera innovación, este aspecto lleva consigo una posibilidad de cambios profundos en las instituciones educativas.

Para generar acciones de inclusión se requiere de la evaluación, y con ello se posibilitan las innovaciones: primeramente, un medio para gestar la inclusión puede ser con la formación de los agentes más cercanos al estudiantado en este caso la planta docente; en segundo lugar; la evaluación garantiza identificar áreas de oportunidad que pueden mejorarse; en tercer lugar, con la mejora del programa formativo se pueden incrementar las posibilidades de la inclusión educativa; en conclusión, esta investigación puede facilitar la funcionalidad de esta triple relación recíproca complementaria.

El programa de formación docente Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Accesibles con las mejoras que se proponen, se puede incrementar la probabilidad para facilitar procesos de inclusión mediante las acciones prácticas incluyentes. Por lo que se sugiere incrementar el contenido en la atención a otras poblaciones vulnerables, es decir, estudiantes con altas capacidades, estudiantes indígenas, migrantes de retorno, escasos recursos, y padres de familia. Con la adición de estas personas se podría realizar una formación más extensiva, así mismo, se podría replicar en otras instituciones educativas universitarias de otras localidades.

Un aspecto importante para reiterar es lo que concierne a los valores que cada docente vive. La inclusión exige una respuesta de convicción ante la inequidad

o ausencia de accesibilidad en el ámbito educativo, como no se tienen estímulos profundos al profesorado que interviene en procesos educativos incluyentes la respuesta que viene de ellos carece de un compromiso social y verdaderamente humano. Cuando las IES apliquen mecanismos institucionales que estimulen a su planta docente a realizar buenas prácticas para la justa equidad educativa entonces se podrá afirmar que la voluntad podría pasar a un segundo plano, sin embargo, en la actualidad nos debemos totalmente a la disposición del profesorado y a las acciones que el estudiantado puede solicitar. Por lo tanto, se insiste en la promoción del profesorado con incentivos en sus diversas áreas de trabajo.

Como última sugerencia, no debe descartarse el diseño de un parámetro de inclusión educativa donde toda la universidad sea partícipe en este. Es decir, que se pueda obtener un espectro de la eliminación de barreras educativas por parte de toda la comunidad universitaria, desde las políticas institucionales provenientes de las autoridades de alto mando, las direcciones académicas y administrativas, responsables de los departamentos de los programas educativos ya sean licenciaturas o posgrados, a cada miembro del profesorado y finalmente, pero absolutamente en ningún grado de menor importancia, al estudiantado.

La inclusión es un tema complejo, su ejecución también se vuelve una actividad frustrante si no se cuenta con un equipo comprometido o el apoyo necesario para su adecuada gestión. En la actualidad de nuestro contexto se siguen promoviendo prácticas de condescendencia hacia el estudiantado con discapacidad, esta actitud es impertinente debido a que termina por limitar las posibilidades formativas. Si bien algún miembro del profesorado realiza acciones de inclusión el estudiantado debe responder de manera recíproca a la diversidad de ajustes que se realizan para que todos puedan participar.

El estudiantado con discapacidad puede irrumpir de igual forma en la propia inclusión educativa. Es evidente, que para facilitar los procesos de inclusión se requiere del estudiante, cuando cada estudiante con discapacidad prefiere omitir acciones que podría hacer debido al coste de trabajo o al esfuerzo en el que debe

implicarse surge la discapacidad por la inhibición de las actividades para el desarrollo profesional.

En el caso que el profesorado realiza acciones de inclusión y el estudiantado realiza lo necesario para su desarrollo profesional, las acciones pueden limitarse debido a la ausencia de recursos por parte de la institución, que no cuenta con la accesibilidad necesaria para posibilitar la participación de cada estudiante universitario con discapacidad. Por ende, toda la comunidad universitaria es necesaria para facilitar la inclusión.

Reiteradamente, la inclusión es un proceso complejo que nos atañe a todos, sin embargo, existe la posibilidad de gestionar los procesos de participación accesibles. Para ello, es necesario seguir nutriendo los valores de cada ser humano, la inclusión exige una respuesta desde las entrañas de cualquier agente, se requiere de humanidad. Ciertamente podemos ofrecer una respuesta negativa a este proceso tan necesario, por ello, es importante cultivarnos integralmente en nuestros distintos ámbitos de vida, solo así se pueden ofrecer acciones de inclusión profundas y efectivas.

Las limitantes más importantes de este estudio derivan que la evaluación se realiza durante un periodo posterior al programa de formación, por lo que no se puede establecer una comparativa entre las prácticas al inicio y al final. Esta situación provoca la falta de certeza sobre los efectos en la modificación de las acciones del profesorado participante.

Para futuras implementaciones del programa formativo se recomienda realizar una evaluación de las prácticas docentes inclusivas y los motivos de participación antes del programa formativo, durante su ejecución y al final. En adición a esto, sería benéfico aplicar una entrevista semiestructurada al estudiantado con discapacidad que tuvieron como docentes participantes del curso formativo. Con la finalidad de identificar el efecto del programa de formación en las prácticas del profesorado, también con la oportunidad de incluir un procedimiento de ajustes razonables que sirva de guía para el profesorado y el alumnado mediante las estrategias anteriormente expuestas.

Las relaciones entre cada uno de nosotros son las que posibilitan diseños armoniosos para cualquiera. Se requiere pensar en cualquiera, es decir, quien sea pueda formar parte independientemente de las características que apremian a una determinada persona, la inclusión es una utopía que se va construyendo mediante acciones consecuentes muy limitados pero consistentes utilizando de manera eficiente los reducidos recursos con los que se cuentan. Cada miembro de la comunidad universitaria es indispensable, único y necesario en la ardua actividad para que quien sea y cualquiera puedan formar parte y participar de manera plena.

Referencias

- Alcantud, F. y Alonso, Y. (2021). Estudiantes universitarios con trastornos del espectro del autismo: revisión de sus necesidades y notas para su atención. *Ediciones Universidad de Salamanca Siglo Cero*, 52 (2), 83-100. <https://doi.org/10.14201/scero202152283100>
- Amaro, M. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 51–66. <https://cutt.ly/ikge4gV>
- Aneas, C., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2019). Valoración de la Formación del Profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, 94-108. <https://doi.org/10.24965/gapp.v0i21.10569>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2022). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Apoyo a la Educación Inclusiva (2022). *Programa de Atención a la Discapacidad*. <https://dae.unison.mx/aaei-mentorias.html>
- Banco Mundial. (2021). Discapacidad. *Discapacidad en el Contexto Internacional*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#1>
- Barton, L. (1996). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203733/100002c_Pub_EJ_Index_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brunner, J. (2007).. *Educación superior, investigación científica y transformaciones culturales en América Latina*. Universidad Veracruzana.
- Bueno, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona] <https://ddd.uab.cat/record/37648>.
- Cámara de Diputados de los Estados Unidos Mexicanos (2023 junio). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf.

- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264–275.
- Castillo, J., Ahumada, P., Roco, A., Ahumada, E., Israel, C., Solano, H., Rivero, J., Cruz, P., Villadiego, N., Muñoz, T., Yenchong, W. y Paz, E. (2017). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 9(16), 130. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108
- Castro, L. (1979). *Diseño experimental sin estadística: usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de las conductas*. Trillas.
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 36 (3-4) 219-259.
- Clark, B. (1987). The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional. *History of Education Quarterly*, 28 (3) 484 – 488 DOI: <https://doi.org/10.2307/369108>
- Congreso del Estado Libre y Soberano del Estado de Sonora (2021). Seguimiento a la Armonización Normativa https://armonizacion.cndh.org.mx/Content/Files/LGBTTTI/Discriminacion/27Ley_LPD_Son.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2022, septiembre). *Glosario de términos sobre discapacidad*. https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=registro_encontrado&tipo=2&id=2230
- Cooper, J., Heron, T. y Heward, W. (2020). *Análisis Aplicado de Conducta*. ABA España.
- Cortaz, N., Aquino, S., García, V. y De la Cruz, V. (2018). Necesidades De Formación Para La Atención De Alumnos Con Discapacidad Visual. *Educación y Ciencia*, 7(49), 14–25.
- Cotan, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad Inclusive education in higher education institutions. *Revista Española de Discapacidad*, 5, 7–9.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? *Perspectivas y posibilidades de avance*. *Alteridad*, 13(2), 251–261. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>

- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–28. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-004)
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación Superior*, 46(181), 37–53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Cuenot, M. (2018). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. EMC. *Kinesiterapia Medicina Física*, 39(1), 1–6. [https://doi.org/10.1016/s1293-2965\(18\)88602-9](https://doi.org/10.1016/s1293-2965(18)88602-9)
- Díaz, E. (2020). Reflexiones Epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 14(2/1), 67–81.
- Driceida, P. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos* (Ralph Tyler - 1950). ResearchGate, January. https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revisión_y_análisis_del_Modelo_de_Evaluación_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91–109. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>
- Eisner, E. (1981). *The methodology of qualitative evaluation. The case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford University.
- Espinosa, J., Llado, D. y Navarro, M. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *Ciencia UAT*, 16(1), 116–135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- Estrada, C. (2019). *Experiencias formativas de estudiantes de educación superior con discapacidad*. [Tesis para optar por el grado de maestría en Innovación Educativa inédita] Universidad de Sonora
- Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11(1), 171-197.
- Fernández, A., Maiques, J. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 43–66.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación Superior en México. *Innovación educativa* 17 (74), 183-207

- Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La cuestión Universitaria* 7, 84-91.
- Flores, V., García, I., y Romero, S. (2017). Inclusive practices in teacher training in Mexico. Liberabit: *Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39–56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Frías, M. y Corral V. (2000). *Evaluación de programas de intervención*. Hermosillo. Universidad de Sonora.
- García, A. (2009). El Modelo de Stake como marco de referencia para evaluar una comunidad terapéutica para la rehabilitación de toxicómanos. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(2), 211–227.
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, 35, 1–21. www.sinectica.iteso.mx
- García, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Retos y Dificultades. Ediciones Universidad de Salamanca*, 36, 131-149.
- García, J. (1991). Evaluación de programas educativos. *Revista de Pedagogía Bordón*, 43 (4), 1-40.
- García, V., Aquino, S. y Izquierdo, J. (2015). *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa: Diagnósticos, Modelos y Propuestas*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica* 10(2),97–110. <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/192/188>
- Grupo Banco Mundial. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Un camino hacia el Desarrollo Sostenible*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36628>
- Guiñazú, G. (2004). Capacitación efectiva. *Invenio*, 7 (12), 103–116. <http://agricola-www.redalyc.org/articulo.oa?id=87701209137>. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1036>
- Hall, R. T. (2017). *Ética de la investigación social*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, D., Aroche, A. y Fernández, R. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional. *ROCA* 18 (2) 1-8.

- Hernández, F. (2019). Educación inclusiva. Contribuciones y retos en los niveles medio superior y superior en San Luis Potosí. *Diálogos Sobre Educación*, 10(19), 1–4. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i20.563>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Herrera, E., Reyes, É. y Almanza, A. (2020). Acompañamiento pedagógico: estrategia para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad. En González, E. y Soto, J. *Procesos y contextos en los proyectos de intervención educativa: experiencias de estudios de caso*. (p. 145).
- Herreros, A. y Batista, P. (2022). Formando al profesorado para la inclusión: evaluación de un sistema de acciones. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 475-483.
- Holt, M., Gillen, D., Nandlall, S., Setter, K., Thorman, P., Kane, S. A., Miller, C., Cook, C. y Supalo, C. (2019). Making Physics Courses Accessible for Blind Students: Strategies for Course Administration, Class Meetings, and Course Materials . *The Physics Teacher*, 57(2), 94–98. <https://doi.org/10.1119/1.5088469>
- Leguizamón, M., Kats, S., Giglio, M., Arouxet, B., Innaro, M., Musicco, D., Tello, M., Chiani, L. y González, E. (2019). *Los docentes y la accesibilidad académica de los estudiantes en situación de discapacidad en la UNLP*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12978/ev.12978.pdf
- Loja, C. y Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Cientific*, 6(20), 296–310. <https://doi.org/doi.org/10.29394>
- López, R., Gil, M., Figueroa, E., Mendoza, J., Pallán, C., Pérez, M., Ramírez, H. y Rodríguez, R. (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social: Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES: Dirección de Medios Editoriales.
- Lúquez, P., Reyes, L. y Sanservero, I. (2002). La acción docente y la construcción del conocimiento. *Telos*, 4 (1), 43-54.
- Maldonado, M. (2021). *Propuesta de Innovación: Manual de buenas prácticas docentes para la inclusión del alumnado con discapacidad física, auditiva y visual* [Tesis de Maestría, Universidad de Sonora] <https://libros.unison.mx/index.php/unison/catalog/book/182>.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: teoría y métodos*. <https://idus.us.es/handle/11441/29486>

- Martínez, J., Tobón, S. y Romero, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la Educación Superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 17 (73) 76-96.
- Medina, A., Pérez, L. y Campos, B. (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas*. Universidad de Educación a Distancia.
- Mendoza, L. (2018). Educación inclusiva en México: de la teoría a la práctica. *Revista EDUCA UMCH*, 11, 115–127. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v11i0.69>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. (2007). Cuestionario para la evaluación de la calidad de las acciones formativas en el marco del sistema de formación para el empleo. formación de demanda [PDF] <https://www.fundae.es/docs/default-source/publicaciones-y-evaluaciones/evaluaciones/cuestionario-evaluación-calidad-2020.pdf>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: Respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(Specialissue), 87–95. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Núñez, M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la universidad: avances y retos para el futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 13–30.
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, Inclusión y Educación Superior en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97–114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200007>
- Ochoa, P. (2021). Experiencia didáctica en educación física para la mejora de actitudes hacia la discapacidad auditiva en futuros profesionales de la actividad física y deporte. *Retos*, 40, 174–179.
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). *Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología | Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/impacto-académico/discapacidad-y-educación-superior-inclusión-en-un-mundo-académico-cada-vez-más>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. [PDF] <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). *Evaluation in illumination: a new approach to the study of innovate programas*. Mac Millan.

- Paz, E. (2021). La inclusión educativa del estudiantado universitario en situación de discapacidad en Honduras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 738–760. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902767>
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 46, 1–15. <http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf>
- Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145–170.
- Pérez, M. y Chabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
- Pérez, R. (2017). *Evaluación de programas*. La Muralla.
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos. *Ponencia Evaluación de Programas Educativos*, 18(2), 261–287. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>
- Pila, J., Andagoya, W. y Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Ministerio de Educación Educador*, 24(2), 212–232.
- Pizzolito, A. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa* 15(67) 111-134.
- Rivas, M. (2000). *La elección del cambio: tipología de la innovación educativa. In Innovación educativa: teoría procesos y estrategias*. Editorial Síntesis.
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en educación inclusiva y el rol docente. *Educación En Contexto*, 3(4), 109-120.
- Rodríguez, P., Izuzquiza, D. y Herrán, A. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación para la muerte dirigido a personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 199–219. <https://doi.org/10.35362/rie630565>
- Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2015). Universidad y Discapacidad: Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 35 (147) 86-102.
- Rodríguez, D., Mendoza, F. y Méndez, J. (2018). Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 163–179. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100163>

- Rodríguez, F., Pozuelos, F. y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8, 117-141. <http://www.ub.edu/obipd/cuando-el-cambio-llega-la-escuela-estudio-de-caso-sobre-los-procesos-de-innovacion-educativa/>
- Rodríguez, G. y Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-002)
- Rodríguez, P., Izuzquiza, D. y Herrán, A. (2013). Diseño, Aplicación y Evaluación de un Programa de Educación para la Muerte Dirigido a Personas Adultas con Discapacidad Intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 199-219.
- Salazar, M. (2018). Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior latinoamericana. *Ratio Juris*, 13(26), 193–214. <https://doi.org/10.24142/raju.v13n26a9>
- Sandoval, M., Lopez, M., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 5, 227. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Sein, M., Fidalgo, Á. y García, F. (2019). *Diseño de un proyecto de innovación educativa docente a partir de indicadores transferibles entre distintos contextos*. Universidad de Zaragoza.
- Serrato, L. (2013). *Desarrollo de la Educación Inclusiva a través de las prácticas docentes*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Luis Potosí] <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/i/4173>.
- Serrato, L. y García, I. (2014). Evaluación De Un Programa De Intervención Para Promover Prácticas Docentes Inclusivas. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(3), 1–25. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a15v14n3.pdf>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115–141.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Stake (ed) *AERA monograph series on curriculum evaluation*. McNally, Chicago.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A responsive approach*. OM, Merrill. Columbas.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Paidós.

- Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(2), 1-15.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319–339.
- Tirado, S. (2005). Metodología para la evaluación de programas de intervención social. *Revista Mexicana de Sociología*, 1(1), 391–405.
papers3://publication/uuid/0CD4864B-64E2-4DA9-A4F2-8D2BB6C84EA8
- Torrecilla, E. (2014). *Diseño y evaluación de un programa en resolución de conflictos, para la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
<https://gredos.usal.es/handle/10366/125969>
- UNESCO (2021). *Hacia la Inclusión en la Educación: situación, tendencias y desafíos: 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO (2021). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Discapacidad: datos nacionales*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf
- Universidad Autónoma de Morelos (2020). *Lineamientos en materia de ajustes razonables y ayudas técnicas para personas con discapacidad que aspiran a ingresar, revalidar o solicitar y equivalencia de estudios de tipo medio superior y licenciatura*. Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, Universidad Autónoma de Morelos.
- Universidad de Sonora (2023). *Ley Número 169, Orgánica de la Universidad de Sonora*. <https://www.unison.mx/ley-numero-169-organica-de-la-universidad-de-sonora/>
- Universidad de Sonora (2023) *Dirección de Apoyo a Docentes, Investigación y Posgrado*. <https://dadip.unison.mx/>
- Universidad de Sonora (2022). *Cuarto Informe Anual*.
<https://planeacion.unison.mx/informes/informe2020-2021.pdf>
- Universidad de Sonora (2021). *Atención a la Discapacidad*. Área de Atención a La Discapacidad. https://dae.unison.mx/area_atencion_discapacidad.html
- Universidad de Sonora (2021). *Población Estudiantil. Población Estudiantil Serie Histórica*. https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos/res_poblacion_his.php
- Universidad de Sonora. (2021). *Tercer Informe*
<https://planeacion.unison.mx/informes/informe2019-2020.pdf>

- Universidad Estatal a Distancia. (2010). *Cuestionario de evaluación de talleres Universidad Estatal a Distancia. Evaluación de Talleres Modalidad Híbrida*. https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/Preguntas_de_cuestionario_de_evaluacion.pdf
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Científica Cumbres*, 2 (1), 73-99.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. Editorial Fondo de Cultura Económica
- Weick, C. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19. 18.
- Witte, J. (2006). *Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in The Context of The Bologna Process*, Enschede, cheps. <https://www.utwente.nl/en/bms/cheps/phd-page/cheps-alumni-and-their-theses/2006wittedissertation.pdf>

Anexos

Anexo 1: Estructura del programa de formación docente sometido a evaluación.

Inclusión a la Educación Inclusiva y a la Prácticas Docentes Accesibles	
Objetivo general. Los participantes entrenarán estrategias de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva para desarrollar competencias académicas en estudiantes con discapacidad y con altas capacidades mediante la implementación de ajustes razonables derivados al tipo de discapacidad y/o situación de vida para facilitar procesos de inclusión educativa	
Objetivos específicos. -Identificará de manera diferencial estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con alguna situación de discapacidad. -Aplicará de manera efectiva estrategias de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual, física, auditiva, psicosocial y con altas capacidades. -Aplicará de manera efectiva la elaboración de ajustes razonables para la facilitación de los procesos de inclusión hacia los estudiantes con discapacidad.	
Sesiones/Contenido	Tiempo Min.
1. Aproximación al concepto de discapacidad	120
1.1 Modelos de atención a la discapacidad	15
1.2 Concepto y tipos de discapacidad	25
1.3 Retos del nuevo modelo de atención a la discapacidad	30
1.4 Actitud y facilitadores para la accesibilidad	50
2. Discapacidad física y discapacidad visual	120
2.1. Relaciones interpersonales	60
2.2. Prácticas pedagógicas	60
3. Discapacidad auditiva	120
3.1 Relaciones interpersonales	60
3.2 Prácticas pedagógicas	60
4. Discapacidad psicosocial	120
4.1 Prejuicios y etiquetas de la discapacidad psicosocial	30
4.2 La comunicación verbal y no verbal con el estudiante con discapacidad psicosocial	45
4.3 Prácticas pedagógicas	45

Anexo 2: Instrumento para la evaluación del programa de capacitación docente

Evaluación del Curso Capacitación: Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes.

Consentimiento Informado

1. El propósito del presente cuestionario es evaluar el curso: "Introducción a la Educación Inclusiva y a las Prácticas Docentes Incluyentes", con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad del programa, así como su opinión en cuanto a las prácticas docentes inclusivas hacia estudiantes con discapacidad. Por esto, solicitamos su pleno consentimiento en la participación de la evaluación.

Es importante que usted esté enterado que su anonimato está asegurado. Se mantendrá total confidencialidad con respecto a la información obtenida en esta evaluación, sus datos personales no serán mostrados en la base datos que se utilizará para la codificación de la información.

Gracias por su atención y participación. Contacto WhatsApp 6622785615, Psic. Javier Fernando Cuevas Ríos.

Gracias por su atención y participación.

Si, acepto

No, acepto

I. Información Personal

2. Sexo	() Hombre () Mujer
3. Edad	
4. Seleccione la Unidad Académica a la que pertenece:	() Unidad Regional Sur () Unidad Regional Centro () Unidad Regional Norte
5. División en la que trabaja de la Unidad Regional Centro	() División de Ciencias Exactas y Naturales () División de Ingeniería () División Ciencias Biológicas y de la Salud () División Ciencias Económicas y Administrativas () División de Ciencias Sociales () División de Humanidades y Bellas Artes () No aplica
6. División en la que trabaja de la Unidad Regional Norte	() División Ciencias Económicas y Sociales () División de Ciencias e Ingeniería () División de Ciencias, Administrativas, Sociales y Agropecuarias. () No aplica
7. División en la que trabaja de la Unidad Regional Sur	() División de Ciencias e Ingeniería () División de Ciencias Económicas y Sociales.
8. Tipo de contratación	() Profesor/a de Tiempo Completo () Profesor/a Asignatura () Técnico académico
9. Años de Antigüedad ejerciendo docencia en nivel superior.	
10. ¿Impartió clases a estudiantes con discapacidad durante los siguientes ciclos?	() 2021-2 () 2022-1 () No aplica
11. ¿Ha impartido clases a estudiantes con discapacidad	() Si () No

durante ciclos anterior al 2021-2?	
12. ¿Convive contantemente con alguien que tiene una discapacidad?	() Si, un familiar () si, un amigo o conocido () No Aplica

I. Evaluación del curso de capacitación.

13. Instrucciones: responda de manera breve o seleccionando la respuesta que usted considere adecuada según la experiencia a partir del curso de capacitación:

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13.1. El curso estuvo bien organizado (información, cumplimiento fechas, horarios y entrega material).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.2. El número de participantes del grupo fue adecuado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.3. Los contenidos del curso respondieron a mis necesidades formativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.4. Hubo una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.5. La duración del curso fue suficiente de acuerdo con los objetivos y contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.6. Los medios tecnológicos fueron adecuados para el desarrollo del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.7. La documentación y materiales entregado son comprensibles y adecuados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.8. La infraestructura del aula fue adecuada para desarrollar el contenido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

13.9. El curso utilizó pruebas de evaluación y autoevaluación que me permitieron conocer el nivel de aprendizaje alcanzado.

13.10. El curso me permitió obtener una constancia que reconoce mi formación.

13.11. EL curso me permitió adquirir nuevas habilidades aplicables en mi labor docente.

13.12. Me siento satisfecho con el curso

13.13. Los contenidos, así como las actividades son congruentes con el propósito de capacitación.

13.14. La dosificación de las actividades del curso se realizó de una forma adecuada.

14. Indique el aprendizaje más significativo alcanzado por usted en el curso

--

15. A partir de lo aprendido del curso, mencione los cambios que espera incorporar en su práctica en el aula.

--

16. ¿Qué aspecto(s) modificaría del curso?

--

II. Desempeño de la Persona Facilitadora.

17. Instrucciones: responda de manera breve o seleccionando la respuesta, que usted considere adecuada según la experiencia de aprendizaje que le brindó el capacitador/a.

Pregunta	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La persona facilitadora del curso:				
17.1. Mostró dominio de los contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.2. Mantuvo una comunicación fluida y oportuna con los participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.3. Respondió rápidamente los mensajes del correo institucional y el foro de dudas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.4. Retroalimentó las actividades en el plazo que favorecieron su proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.5. Motivó la participación reflexiva de participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Totalmente en	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de
	desacuerdo			de acuerdo

III. Escala de Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad

Instrucciones: A continuación, se presentan algunos enunciados, seleccione una respuesta según lo que correspondaa su experiencia en la institución y a su trayectoria académica.

18. Respecto a los estudiantes con discapacidad y la realidad del aula, yo como docente puedo adaptar:

Ítems	Totalmente en desacuerdo.	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
18.1. Los objetivos de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18.2. Los contenidos de las asignaturas.

18.3. La metodología empleada en clases.

18.4. Las actividades que desarrollan los/as estudiante.

18.5. Los materiales (libros, artículos, etc.) de clases.

18.6. Los criterios de evaluación.

18.7. Los instrumentos con los que evalúo (exámenes, proyectos, etc.).

18.8. El tiempo para asesorías individuales o grupales.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3: Matriz de codificación

Pregunta: ¿Qué aspectos modificaría del curso?		
Códigos	Frecuencia	Comentarios de los docentes
Profundizar en los contenidos	10	<ul style="list-style-type: none"> -Quizá cubrir otros tipos de discapacidad -Profundizar más en los temas -Me gustaría aprender mucho más, sobre todo en la evaluación y ajuste, cómo hacerlo específicamente con ejercicios aplicados - profundizar para tratar de aprender el lenguaje de señas -Solamente continuar con un siguiente curso de este tipo. -Mayor duración del curso -Mas tiempo -Más tiempo cuando ya sea presencial -Lo extendería un poco mas -Más horas
Centrar el enfoque en las necesidades que surgen en la institución	4	<ul style="list-style-type: none"> -se identifique estudiantes con alguna discapacidad generar un curso adecuado a esas necesidades. -ejemplos claros sobre algunas estrategias exitosas implementadas por profesores en el aula de clases de la Universidad. - Fortalecer cursos más prácticos en cuanto a experiencias de aprendizaje, realizaría actividades en equipo para que colaboren en la construcción del conocimiento
Modificaciones en el horario de implementación del curso.	3	<ul style="list-style-type: none"> -Horarios, debería existir también por la tarde, - Sería con respecto al horario, podría ser más temprano o más tarde. -Modificar horario ya que el horario en el que se impartió es la hora en la que nos programan reuniones y seminarios

Pregunta: Indique el aprendizaje más significativo alcanzado por usted en el curso		
Códigos	Frecuencia	Comentarios de docentes
Desarrollo de empatía hacia los estudiantes con discapacidad	18	<ul style="list-style-type: none"> -mayor comprensión de las necesidades de los estudiantes con alguna capacidad. -Mayor empatía con la situación de las personas con capacidades diferentes -CONOCER LA IMPORTANCIA DEL APOYO DEL PROFESOR PARA UN BUEN DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD -Mayor empatía con las personas que tienen capacidades diferentes. -Una mejor comprensión de las diferentes discapacidades -Sensibilización -Entender la problemática que enfrenta la persona con sordera. -Lograr alcanzar una mayor sensibilidad -El conocer "de forma directa" las dificultades y experiencias de estudiantes con discapacidades es bastante didáctico -El curso me hizo tener conciencia sobre las personas discapacitadas. -Reflexionar acerca de la necesidad de una preparación actualizada en cuanto a la atención a estudiantes con alguna discapacidad. -me ayuda comprender aún más las barreras que les ponemos como docentes - Conocí las principales discapacidades de los estudiantes que están en la Universidad de Sonora -Satisfecho sobre todo en la adquisición de conciencia de la dificultad que implica comunicarse con una persona con discapacidad -La sensibilización ante las necesidades de las personas con discapacidad. -permitió darme cuenta de mis limitaciones para atenderles y asesorarles. - Sensibilización sobre el esfuerzo que significa para la persona con discapacidad -Ser más empática con los estudiantes con discapacidad, dependiendo de la discapacidad solicitar cursos.
Aplicación de prácticas docentes para la inclusión de los estudiantes con discapacidad.	10	<ul style="list-style-type: none"> -Más atención en la identificación de alumnos con algún tipo de discapacidad. -el conocer qué estrategias existen para modificar mi práctica docente, para hacer la impartición de las asignaturas que me programan. -Conocer las discapacidades que podemos tener en nuestros cursos -Esquemas, métodos y tecnologías a implementar para facilitar las dinámicas clase para integrar a estudiantes que cuenten con una discapacidad.

		<p>-Me ha permitido reflexionar sobre los cambios que debo hacer en mi labor docente para facilitar la inclusión.</p> <p>-Estrategias que puedo implementar en mi praxis docente para responder a las necesidades.</p> <p>-El conocimiento de las distintas discapacidades y el platicar con estudiantes que padecen de ellas</p> <p>-Lo que puedo hacer para tener un desempeño docente más eficiente.</p> <p>- Que las personas con discapacidad visual ocupan estrategias distintas para acceder a los materiales de clase y al conocimiento.</p> <p>-El acercamiento a la lectoescritura en Braille, fue una muy buena experiencia</p>
Identificación de dispositivos técnicos y tecnológicos de apoyo para la inclusión.	3	<p>-Hay dispositivos electrónicos que leen imágenes para personas Ciegas.</p> <p>-Conocer sobre metodologías, técnicas, materiales incluso tics para atender a los estudiantes con discapacidad.</p> <p>- tecnologías a implementar para facilitar las dinámicas clase para integrar a estudiantes que cuenten con una discapacidad.</p>

Pregunta: A partir de lo aprendido del curso, mencione los cambios que espera incorporar en su práctica en el aula.		
Códigos	Frecuencia	Comentarios de docentes
Modificaciones del método de desarrollo de la clase	8	<p>- Continuar adaptando contenidos y estrategias de enseñanza.</p> <p>-Según la discapacidad del alumno que tuviera en clase serían los cambios.</p> <p>- Modificar la pedagogía de nuestras clases Mayor adaptación y/o adecuación del contenido temático y estrategias para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>-Adaptar los métodos y dinámicas de trabajo.</p> <p>-Modificar contenidos de las asignaturas.</p> <p>-Modificaré la metodología principalmente, aunque no creo que cambiaría los contenidos.</p> <p>-Tratar de adaptar modos de impartir clase.</p> <p>-Hacer las adecuaciones necesarias para lograr que haya un aprendizaje significativo.</p>
Incorporación de nuevas prácticas docentes para facilitar la inclusión del estudiantado.	22	<p>-Hacer una completa entrevista inicial a mis alumnos antes de cada semestre para saber qué adaptaciones debo hacer.</p> <p>-Cuando tenga un estudiante con alguna discapacidad se tendrá que valorar el tipo y revisar que cambios se requieren en base a lo visto en el curso y obviamente a prepararse más.</p> <p>-Repaso para los alumnos en general, incluidos aquellos con alguna necesidad particular.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Estudiar sobre estrategias didácticas incluyentes para este tipo de alumnos. -Cuando se presente un alumno con alguna discapacidad, establecer contacto con la Dir. de Serv. Estudiantiles para analizar las alternativas respecto de prácticas de enseñanza-aprendizaje apropiadas. -Primeramente, tratar de indagar si entre los estudiantes inscritos, hay alguna persona con alguna discapacidad y saber qué tipo de discapacidad es. -Iniciar cursos con la identificación de estudiantes que tengan discapacidad, para sociabilizar el tema en clase, organizarlo acorde a, y por ende empezar el curso. -Espero poder atender las necesidades de un alumno con cualquier problema de discapacidad. -Una redacción hasta donde se pueda clara y unívoca de los programas, de las instrucciones en las actividades a realizar en clase o de tarea, flexibilizar los tiempos de solución de actividades según la discapacidad del estudiante, apoyarlo con tecnología que le facilite la construcción del conocimiento. -Identificar en tiempo y forma a los alumnos que cuenten con una discapacidad. -Dar seguimiento y asesoría oportuna. -Primeramente, tener mayor organización para darles seguimiento con más frecuencia. -Elaborar los materiales necesarios para su aprendizaje. -Preparación de material acorde a las necesidades de los estudiantes. -Brindar orientación a estudiantes de nuevo ingreso. -Diseñar adecuadamente las actividades. -Proporcionar material bibliográfico accesible. -Conocer si la persona con DV tiene conocimiento sobre la lectoescritura Braille, así como tiflotecnología -Conocer las estrategias que hasta el día de hoy ha seguido para estudiar y aprender Adaptar los materiales a Word Ser más descriptiva en las actividades y movimientos en el aula. -Dialogar con el estudiante e informarme el tipo y nivel de su discapacidad Haría materiales especiales para quienes tienen discapacidad visual -Prestar atención a las necesidades del o la estudiante con este tipo de discapacidad. -Conocer mejor a las personas con discapacidad.
Modificaciones en las formas de evaluación.	8	-Adaptar las formas de evaluar.

		<ul style="list-style-type: none"> -Flexibilizar los criterios de acreditación y/o de evaluación para los alumnos con discapacidad -Rediseño de criterios de evaluación. -Mayor flexibilidad en los requisitos para que los estudiantes entreguen las tareas y trabajen en proyectos. -Tener flexibilidad con fechas de entrega, tiempos de exámenes. -ser flexible en la asignación de actividades y en los tiempos para la entrega de tareas -Mayor adaptación y/o adecuación de las formas de evaluación.
Modificaciones en materiales didácticos para la clase.	11	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar en lo conducente los Materiales didácticos del Curso. -Generar material audiovisual (videos) de las clases, como material de apoyo. -Rediseño de materiales. -Mejorar la manera en que se proporciona el material de enseñanza. -Utilizar más herramientas didácticas y adaptarlas para lograr una mejor comprensión del curso. -Modificar materiales de las asignaturas. -Adecuación de actividades a estudiantes con discapacidad. -tratar de adaptar materiales, espacios. -La adecuación de materiales para reducir las dificultades de acceso al estudiante con discapacidad. -Adaptar los materiales didácticos a las necesidades de los alumnos con discapacidad. -Adaptar los materiales que utilizo en mis clases a las necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad.
Estrategias para la mejora de la comunicación hacia los estudiantes con discapacidad	6	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a escuchar a los estudiantes con discapacidad. -Propiciar la interacción grupal entre los alumnos, incorporando al estudiante con discapacidad. -Mayor comunicación entre alumno y docente. - Mejorar la comunicación con los estudiantes. -Fomentar la cultura de la inclusión en los grupos. -Cómo la comunicación entre docente y alumno es uno de los pilares más importantes
Implementación de valores en la práctica docente.	3	<ul style="list-style-type: none"> -Ser más paciente con las personas que presenten alguna discapacidad. -Desarrollo de actitudes positivas y de respeto, propiciar la inclusión. -Tener empatía y solidaridad con las personas