



Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

TÍTULO DE TESIS

**INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS FORÁNEOS EN UNA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO
REALIZADO DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES Y
ESTUDIANTES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO(A) EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A

CHRISTIAN ADRIÁN TAMAYO ARAUJO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. FRANCISCO JAVIER SOTOMAYOR ANDRADE

SINODALES: MTRO. ARTURO HOLGUIN ANGUIANO

MTRA. DOLORES ALICIA VALLE BARTOLINI

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Antecedentes.....	4
1.2 Justificación	11
1.3 Preguntas de investigación.....	18
1.4 Objetivos de estudio	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	20
2.1 Marco legal inclusión educativa.....	20
2.2 Atención a la diversidad.....	23
2.3 Educación inclusiva	24
2.4 Escuela y contexto rural	25
2.5 Prácticas inclusivas	27
2.6 Teoría sociocultural Vygotsky	28
2.7 Teoría educativa interconductual.....	33
2.8 Capital cultural.....	34
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	37
3.1 Especificación del estudio	37
3.2 Diseño... ..	38
3.3 Muestra.....	40
3.4 Técnicas e instrumentos.....	41
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	44
4.1 Análisis de variables e indicadores.....	44
4.2 Resultados de encuesta aplicada a estudiantes.....	45
4.3 Resultados de encuesta aplicada a docentes	49
4.4 Análisis cualitativo de preguntas abiertas a estudiantes y docentes	53

4.5	Dificultades relacionadas con el lenguaje.....	55
4.6	Dificultades referidas al uso de la tecnología	58
4.7	Dificultades relacionadas con habilidades sociales	59
4.8	Adecuación curricular	62
4.9	Diagnóstico de necesidades.....	63
4.10	Planeación.....	63
4.11	Sugerencias relacionadas planeación didáctica	65
4.12	Sugerencias relacionadas con las prácticas inclusivas de los docentes.....	68
4.13	Sugerencias relacionadas con la empatía.....	71
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....		74
REFERENCIAS.....		79
ANEXOS.....		87

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Relación entre la variable educación inclusiva, indicadores e ítems.....</i>	44
Tabla 2. <i>Análisis obtenido en el indicador: Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela.</i>	45
Tabla 3. <i>Análisis obtenido en el indicador: Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.</i>	46
Tabla 4. <i>Análisis obtenido en el indicador (3) Zona de desarrollo real (historia de referentes).....</i>	47
Tabla 5. <i>Análisis obtenido en el indicador Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela</i>	50
Tabla 6. <i>Análisis obtenido en el indicador Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.</i>	51
Tabla 7. <i>Análisis obtenido en el indicador (3) Zona de desarrollo real (historia de referentes).....</i>	52
Tabla 8. <i>Análisis obtenido sobre la pregunta abierta sobre las dificultades que consideran los alumnos que tienen los docentes a la hora de incluir a los alumnos de un contexto rural.....</i>	54
Tabla 9. <i>Análisis obtenido sobre la pregunta abierta sobre las dificultades que consideran los docentes a la hora de incluir a los alumnos de un contexto rural.</i>	55
Tabla 10. <i>Análisis obtenido sobre la pregunta: ¿qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural?.....</i>	61
Tabla 11. <i>Categorías generadas sobre la pregunta abierta a los alumnos y docentes sobre: ¿Qué sugerencia podrías ofrecer a los docentes para una mejor atención a los estudiantes provenientes de un contexto rural?.....</i>	64

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación tiene como objetivo describir la inclusión educativa que perciben docentes y estudiantes de una institución de educación superior con respecto a la forma en que se incluyen a los alumnos provenientes de un contexto rural. Por lo tanto, el siguiente apartado está determinado por el análisis de estudios que abordan esta temática y que permiten conocer un poco más sobre el fenómeno educativo relacionado con alumnos rurales. De igual forma se presenta al final de este capítulo la justificación del estudio y las preguntas y objetivos que se plantearon para orientar su elaboración.

1.1 Antecedentes

La naturaleza de la implementación de las prácticas educativas tiene como uno de sus objetivos, el de identificar sus áreas de oportunidad, de modo que se pueda mejorar su dinámica. Esta práctica educativa debe concebirse como un producto dependiente por el momento histórico-social en el que se aplica. En este contexto, la escuela contemporánea tiene la responsabilidad de formar ciudadanos y ciudadanas que contribuyan a la construcción de una comunidad dispuesta a superar las barreras que impiden u obstaculizan la participación efectiva de todas y todos desde su diversidad como un elemento de riqueza social.

El panorama histórico-cultural no se limita a contextos nacionales, sino que también se ciñe sobre panoramas globales. Conviene tomar, por ejemplo, el hecho de que distintas políticas públicas internacionales tienen un impacto directo en diversas naciones de Latinoamérica. En este contexto y según lo expresan Vaillant y Rodríguez (2018), en la década de los noventa comenzó un análisis por parte de instituciones internacionales sobre la calidad educativa, lo que obliga a mirar críticamente la educación de cada país.

Para Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2014), la subordinación de las prácticas educativas nacionales a los panoramas macrosociales relacionados con la educación ha evidenciado que, en algunos lugares, los métodos de enseñanza guardan poca

correspondencia funcional con las nuevas filosofías de la educación. En este caso, se basan en el concepto de integración, pero es importante, como indicaron Sánchez-Teruel y Robles-Bello, hacer una distinción entre integración e inclusión para una mejor atención a la diversidad. La inclusión implica un alcance más amplio y se refiere a la capacidad de influir en diversas áreas de la sociedad, no limitándose solo al ámbito escolar.

En lo que respecta a la legislación mexicana, la constitución de nuestro país establece que toda persona tiene derecho a la educación y el Estado, incluyendo en esta figura jurídica a la Federación, los Estados, la Ciudad de México y los municipios, impartirán y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, art. 3). Esta noción constitucional es compatible con la visión de las Naciones Unidas (NU), que estableció la universalidad de la instrucción primaria, visión que se mantiene como parte de uno de los objetivos del milenio (NU, 2015). Este antecedente de la universalidad de la instrucción primaria como objetivo del milenio, considera la necesidad de incluir a la totalidad del alumnado de nivel básico sin importar sus condiciones.

Anterior a ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008) llevó a cabo una conferencia en la que se presentó la idea de una inclusión educativa universal. Esta conferencia tuvo a su vez como antecedente la Declaración de Salamanca de 1994, en la cual se delimitó este aspecto legal y se estableció como un principio de las políticas educativas con un impacto en todo el mundo. En esta declaración de 1994, en la que participaron varios representantes de países a nivel internacional, se realizó un análisis del panorama general sobre educación y se establecieron políticas públicas que favorecieran la educación integral. Asimismo, se proporcionó un marco de acción que definía un marco de actuación y pautas que se deben satisfacer en materia de educación para poder atender las necesidades educativas especiales en las escuelas (Unesco, 1994).

Estos cambios que se fueron dando en las políticas públicas se establecieron en la Asamblea General de las Naciones Unidas en lo que se llamó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS). Como parte de esta agenda, el cuarto objetivo enfatiza la importancia de “garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (NU, 2015, p. 1).

Con esto, comenzó un distanciamiento con respecto a la perspectiva de integración escolar, la cual se consideró como un enfoque rebasado e inadecuado para las necesidades educativas especiales, un área que posee aspectos complejos y multidisciplinarios que deben abordarse. El concepto de inclusión requiere la contribución de varias disciplinas y, en general, busca la forma de atender de manera adecuada la diversidad (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2014). Como resultado de esta situación, se descartó la idea de integración escolar que no garantizaba el trato igualitario y pertinente para las personas con necesidades educativas especiales.

De igual forma y respecto al ámbito nacional, el documento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) indica:

Que la accesibilidad obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La aceptabilidad considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 4)

También indica la SEP que el acompañamiento a los alumnos pretende garantizarse hasta la educación superior (SEP, 2019). Dado lo anterior, es importante que, si una educación pretende incluir a todos los estudiantes, esta debe de ser inclusiva y partir de un enfoque y estructuras que faciliten su implementación y desarrollo en todos sus niveles.

Dado que el fenómeno de la inclusión educativa es muy amplio, es importante conocer distintos estudios y perspectivas para alcanzar una mejor comprensión de este. Por lo tanto, se consideró conveniente analizar diferentes artículos en que desarrollan diversas posturas. Según Padilla (2011), el fenómeno de la inclusión educativa se ha

abordado desde diferentes perspectivas, como el acceso y las condiciones necesarias de la escuela para atender a personas con discapacidad, donde se ha encontrado que, a pesar de las mejoras, aún faltan las condiciones necesarias y las aptitudes de los docentes para atender a esta población de manera efectiva.

Ibáñez-Salgado (2015) realizó un estudio comparativo de las interacciones sociales específicas en el hogar de dos niños de diferentes culturas. Al analizar las interacciones que tenían estos niños en el aula encontró que la lógica de las interacciones, así como sus hábitos, eran totalmente contrarios en comparación con la forma y el método que se utilizaba en las aulas. El autor destacó la importancia de la historia familiar del sujeto en la creación de una interiorización que facilita o dificulta la adquisición del conocimiento en el aula. Asimismo, recalcó lo significativa que resulta la práctica docente, al ser un factor relevante dentro de la educación y como una variable que ayuda o mejora la adaptación y aceptación de los jóvenes de diferentes culturas (Ibáñez-Salgado, 2015).

Por su parte, Serrano (1998) en su artículo “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, enfatizó que es necesario atender la diversidad de culturas en pueblos indígenas y también, la forma en cómo el lenguaje desempeña un papel fundamental en la adquisición de conocimiento. Serrano (1998) dejó en claro que la educación de los maestros y su capacitación en habilidades para atender la diversidad cultural son fundamentales para lograr una educación de calidad.

De igual manera, Navarro y Espino (2012) presentaron un análisis sobre el impacto de las políticas públicas asociadas con la inclusión después de la Declaración de Salamanca en 1994 y cómo estas políticas han cambiado la responsabilidad del alumno en lo que respecta a los factores sociales que afectan su acceso a la educación. En su análisis, Navarro y Espino propusieron la necesidad de un cambio en todos los participantes de las instituciones educativas para que la inclusión educativa sea viable. Es decir, la inclusión educativa y su viabilidad dependen de los cambios que se puedan realizar en las estructuras sociales que favorezcan su éxito.

Centrándose en los docentes, Leal y Urbina (2014) afirman que se han realizado investigaciones sobre el efecto que ha tenido la inclusión educativa en las prácticas pedagógicas de los docentes. Estas investigaciones, indican Leal y Urbina, reconocen la importancia de la inclusión para atender a estudiantes vulnerables, pero también reconocen las dificultades que conlleva modificar sus prácticas y los conflictos que surgen debido a las condiciones en las que se encuentra la escuela.

De igual forma, Granada et al. (2013) investigaron la relación entre la actitud que presenta el profesorado y el número de factores que merman sus prácticas inclusivas. En primer lugar, señalaron que la carencia de recursos necesarios por parte de la escuela es un aspecto que reduce el posible cumplimiento de las demandas de las instituciones, puesto que en algunas ocasiones es imposible cumplir con lo que se les pide para ser inclusivos, lo que dificulta una actitud incluyente por parte de los profesores.

Asimismo, en el estudio de Herrera y Rivera (2020), se indica que en la transición que experimentan los alumnos de educación media superior rural a la educación superior, hay dos factores importantes que lo dificultan: el económico y el nivel académico. Ello se refleja en la diferencia considerable que existe entre la proporción de niños y jóvenes que hoy tienen acceso a niveles educativos más altos en comparación con los padres, para quienes la transición educativa al nivel superior fue más difícil o no fue posible debido a las barreras económicas y educativas del entorno; sin embargo, las condiciones y las oportunidades que ofrecen los contextos de origen continúan evidenciándose en obstáculos para una movilidad educativa ascendente verdaderamente efectiva (De la Torre, 2020). De manera adicional, los autores Herrera y Rivera (2020) también señalan que la falta de contextualización con respecto a las evaluaciones funge como un obstáculo para la educación inclusiva, por lo que sugieren la necesidad de actualizar las prácticas de los docentes para ser más incluyentes.

Por su parte, Concha (2009) en un estudio que realizó, entrevistó a estudiantes rurales que por primera vez tuvieron acceso a una educación universitaria y evaluó si percibían una movilidad social óptima; encontró que, a pesar poder acceder a la educación superior, una variable como la masificación de las universidades disminuye en parte las posibilidades de movilidad social, puesto que hay mucha competencia, y ya

no solo basta con tener conocimientos o estudios, sino que se requieren habilidades sociales y acceso a contactos relevantes para facilitar el ascenso social.

Bajo un enfoque sociológico, Casillas et al. (2007) encontraron que la universidad, en sí misma, es un lugar en donde se promueve la exclusión en lugar de un trato igualitario a los alumnos, desigualdad que es causada por las condiciones socioeconómicas, las cuales se hacen más evidentes en la universidad. En su estudio, los autores encontraron como variable de interés que el capital cultural que algunos jóvenes poseen por las condiciones de su contexto, es un factor que interfiere en el desarrollo y éxito académico de muchos de ellos.

Asimismo, Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado (2017), al realizar un análisis de los retos y desafíos que se proponían para la atención y acceso de los alumnos rurales a mejores oportunidades educativas, encontraron una falta de correspondencia con los estudios que llevan a cabo en las áreas rurales y su cohesión con lo que realmente sucede en la economía. Sugieren como conveniente Naranjo-Tamayo y Carrero-Delgado, que las mismas comunidades hagan más visibles sus problemáticas y necesidades para de esta forma garantizar el acceso a lo que realmente demanda la economía contemporánea y así lograr un cambio para este tipo de personas.

Algo similar menciona Peña (2021), al enfatizar que a pesar de mostrar un aumento de los jóvenes provenientes de un contexto rural que acceden a la educación superior en Chile, sigue existiendo una movilidad social limitada. Además, encontró que la migración sigue siendo una de las alternativas más viables en la búsqueda de esa movilidad social por parte de los estudiantes provenientes de un contexto rural.

Por otra parte, en estudios sobre la eficiencia académica de los alumnos, Viana y Pinto (2018) evaluaron a dos tipos de alumnos: los alumnos de un colegio urbano y otro grupo de alumnos de colegios rurales. Viana y Pinto encontraron que ambos grupos de alumnos presentaban ineficiencia escolar, pero en los alumnos rurales esta ineficiencia era ligeramente más alta, determinando que la razón era más atribuible a las condiciones de los colegios que a los alumnos. A pesar de ello, los autores concluyeron que es importante implementar estímulos a los alumnos rurales para reducir la brecha cognitiva.

Dentro de las funciones de la educación inclusiva, es preciso indicar que la escuela busca que todos los estudiantes tengan la mejor educación posible de acuerdo con sus condiciones particulares. Sin embargo, el mundo está lleno de diferentes culturas, lo que lleva a la necesidad de desarrollar interacciones entre las culturas sin olvidar que cada cultura es valiosa en sí misma. Para Escarbajal (2010), la educación no debe someterlas a la uniformidad de otras culturas, sino más bien buscar la coexistencia mutua.

La finalidad de la educación rural es establecer una educación estandarizada lo más cercana a lo urbano, lo que implica la generalización de los aprendizajes en función de la adaptación a los problemas y demandas urbanas, y excluye muchas de las prácticas e ideologías compartidas en los entornos rurales, a los cuales se les exige esta adaptación (Salazar y Cogco, 2021). En esta línea, Pérez-Castro (2016) indican que la mayoría de los análisis realizados en México se han centrado en el nivel básico, pasando por alto niveles de educación superior, los cuales se caracterizan por fomentar la desigualdad o por su historia como lugares elitistas.

En un estudio de carácter autobiográfico en el que participaron alumnos de origen rural que lograron acceder a la educación superior, Peralta et al. (2020) encontraron que a pesar de las oportunidades de acceso, los alumnos señalan como dificultad las condiciones espacio-territoriales que limitan en gran parte su posibilidad de éxito en el área de la educación superior en México. Como ya lo había señalado Schmelkes (2003), en los niveles universitarios de México, la aceptación e inclusión de jóvenes de contextos marginados o no urbanos se encuentra en desventaja en comparación con los contextos urbanos, y aun teniendo las oportunidades, muchas veces no logran alcanzar los niveles académicos requeridos debido a las exigencias académicas.

Para Mateos y Dietz (2015), una de las soluciones que se ha establecido ha sido la fundación de las universidades interculturales, las cuales buscan favorecer a los alumnos indígenas o provenientes de contextos culturales distintos. Esta creación tiene como objetivo ampliar el acceso a una mayor cantidad de estudiantes que, debido a cuestiones geográficas, no pueden ser parte del sistema de educación superior en las grandes ciudades urbanas.

Mas allá de la aceptación que se busca en los ámbitos de educación superior, no solo se persigue el acceso, sino también la conclusión exitosa de los estudios. Por tanto, es importante analizar las condiciones a las que están expuestos los alumnos dentro de la escuela, así como conocer la perspectiva del alumnado hacia las condiciones que experimentan dentro y fuera del aula. Además, es fundamental comprender cómo perciben los alumnos las prácticas de los docentes universitarios y los factores que intervienen, ya sea que favorezcan o dificulten prácticas inclusivas, así como el acceso y la conclusión de sus estudios de educación superior.

Como cierre, es importante enfatizar lo que indica Pérez-Castro (2016), cuando indica que los estudios se han centrado solo en niveles básicos, dejando de lado a los niveles de educación superior, nivel educativo que se debería de tener como importante en aras de identificar de mejor manera elementos diagnósticos y propuestas que conduzcan a una mejora respecto a una educación incluyente para todos los estratos económicos, y con ello contribuir a erradicar o disminuir ideas elitistas que aún pueden prevalecer en algunas universidades.

1.2 Justificación

De acuerdo con Romero y García (2013), pese a que las políticas públicas relacionadas con la inclusión han tenido efectos innegables y han cambiado las perspectivas sobre los derechos, quienes tienen necesidades educativas especiales (NEE), así como los resultados que se han tenido en el desarrollo socioemocional de este tipo de alumnos, aún existen dificultades en el ámbito académico en los niveles básicos educativos.

Para Satizábal et al. (2021), esta problemática se vuelve más evidente en las universidades, donde una característica importante para desarrollar las competencias profesionales es el lenguaje. La creación del lenguaje se determina en parte por el origen social, en este caso, un origen rural, lo que puede constituirse en un factor relevante en la adquisición del conocimiento en el ámbito universitario.

De igual forma, en el documento curricular denominado Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas de la SEP (2019), se establece que la accesibilidad es una garantía para el derecho a la diversidad de todas las culturas, en específico de las minorías. De igual forma y como lo señala la ley general de educación superior, aunque los alumnos provenientes de un contexto rural sigan siendo minoría, deben ser aceptados y respetados dentro y fuera de las aulas de clases, y se deben tomar en consideración sus características particulares. (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021)

Respecto de competencias docentes para fomentar prácticas inclusivas, Fernández (2012) identificó que la mayoría se basan en identificar necesidades, el desarrollo de estrategias innovadoras y, sobre todo, realizar modificaciones correspondientes al currículo para facilitar el aprendizaje de los temas. En este contexto y de acuerdo con Lledó et al. (2011), es importante establecer y conocer de mejor manera la correspondencia entre la praxis docente universitaria en su relación con las políticas públicas relacionadas con la educación inclusiva, dado que, aunque se haya dado importancia en niveles de educación básica, la educación superior aún se encuentra un poco olvidada en investigaciones sobre este tópico.

Asimismo, se ha encontrado que, pese a las condiciones y las mejoras en el acceso a la educación, aun se continúa careciendo de una movilidad ascendente en el ámbito educativo para algunas personas dependiendo de su origen y contexto en el que comiencen su educación (De la Torre, 2020). Por lo anterior, es importante reconocer que los hábitos o prácticas no deliberadas que los docentes llevan a cabo día a día, tienen un peso negativo en la capacidad de adaptarse al cambio, tanto en los alumnos que reciben su enseñanza, como en los docentes que deben modificar su práctica.

Lo anterior, conduce a la necesidad de conocer cuáles son las nuevas prácticas docentes que beneficiarían a la inclusión a nivel universitario, y así poder tener un panorama general de la nueva praxis inclusiva de los docentes que permita tener un ojo crítico respecto a los avances o dificultades que pueden surgir con objetivos claros. Las prácticas que favorecen la inclusión son parte de la responsabilidad ciudadana, por lo que todas estas prácticas docentes implican llevar a cabo el “ejercicio de los derechos

humanos en el marco de la diversidad para el fortalecimiento de una sociedad equitativa y democrática” (SEP, 2019, p. 5).

En lo que concierne al incremento de la matrícula por parte de distintos estratos socioeconómicos, cabe destacar que, debido al crecimiento económico o a la expansión de las universidades, más jóvenes tienen oportunidades de poder ingresar a un nivel profesionalizante, especialmente aquellos provenientes del campo o de un contexto rural. Esto se debe también a cambios en las políticas públicas orientadas hacia el acceso de más alumnos de diferentes estratos económicos (Cornejo, 2013). Sin embargo, como apunta Cornejo, estudiantes universitarios provenientes de un contexto rural suelen carecer en gran medida de recursos económicos y redes sociales, lo que hace que su futuro académico y laboral sea incierto, lo que contribuye al aumento de la tasa de deserción temprana. Por tanto, es necesario establecer medidas efectivas para abordar estos problemas.

Por ello, no solo se deben de modificar las políticas, sino que las instituciones de educación superior deben contar con estrategias o herramientas que faciliten la adaptación de jóvenes provenientes de un contexto diferente al urbano. De acuerdo con López (2006), los docentes tienen la responsabilidad de adecuar sus prácticas de acuerdo con las necesidades de una matrícula diversificada y promover la inclusión en el sistema educativo.

Los jóvenes de contextos rurales buscan acceder a la universidad para mejorar su situación económica y alcanzar una movilidad social. Sin embargo, como sostuvo Cornejo (2013), este cambio de un contexto rural a la ciudad no solo implica un cambio geográfico, sino conlleva un importante ajuste cultural que puede facilitar o dificultar su desarrollo en la institución universitaria, aumentando así la probabilidad de deserción. Algo similar se refiere en la ley general de educación superior en su artículo 37, el cual menciona que se generarán condiciones para facilitar la movilidad o estancia para las personas que, debido a lugar geográfico, o sus condiciones sociales necesiten de apoyos para sus estudios en educación superior (DOF, 2021).

De esta manera se busca promover una mayor igualdad de acceso para este tipo de alumnos en la educación superior, por lo que se puede esperar el desarrollo de

políticas que incidan en un mayor ingreso de este tipo de alumnos en este nivel educativo, aunque en los hechos los apoyos se siguen observando que resultan limitados. En este contexto, es conveniente que los docentes cuenten con las herramientas pedagógicas para considerar los referentes culturales y los andamiajes con que cuentan estudiantes foráneos, a fin de proporcionar una atención pertinente a su contexto y esperar un desarrollo gradual en sus capacidades y en la adquisición de sus conocimientos.

Además, es importante considerar lo señalado por López (2006), al indicar que los procesos de socialización a los que se enfrentan los jóvenes de contextos rurales, al ser parte de una población menos densa, puede limitar sus habilidades sociales y las interacciones durante su período de estudios universitarios. Estas experiencias individuales determinarán en gran medida la adaptación exitosa al entorno urbano y a las demandas académicas de las instituciones de educación superior.

En este contexto, una de las teorías con más impacto en el ámbito educativo es la propuesta por Vygotsky, que destaca la importancia de la realidad subjetiva desarrollada a partir del entorno en el que el individuo interactúa. Vygotsky (2010) otorgó un papel fundamental al ambiente sociocultural en el ámbito escolar, puesto que los estudiantes provenientes de contextos rurales en donde los docentes y las escuelas tienen un enfoque de enseñanza diferente del que tiene la educación en la escuela urbana, así como diferentes retos y condiciones en las cuales se da la enseñanza (económicas, sociales, de infraestructura y recursos), pueden llegar a sentirse desconectados o descontextualizados al intentar adaptarse a una nueva dinámica educativa como la de educación superior. Un punto importante para destacar dentro de las implicaciones que tiene la teoría de Vygotsky, es que deja en claro que la capacidad del individuo o su potencial dependen en gran parte de su ambiente sociocultural, por lo que en consecuencia, las capacidades del sujeto o individuo estarán mediadas en parte por el ambiente en el que nació, ya sea este un entorno urbano o rural.

En línea con lo anterior, Ibáñez (2007) menciona la importancia de los referentes y la historia biográfica del individuo en la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, así como la influencia de la forma en que el docente

lleva a cabo su práctica como predictor del éxito educativo. Ibáñez también subraya la importancia del ambiente sociocultural en la formación de referentes para el individuo y cómo los referentes que el individuo va formando a lo largo de su historia, actúan como un elemento esencial al momento de buscar adquirir más conocimiento.

Asimismo, Ibáñez (2007) indica que el lenguaje utilizado por el docente en su interacción con el alumno determina o hace probable el aprendizaje. Como se expuso anteriormente, la exclusión o las barreras de aprendizaje no solo se dan por condiciones físicas, sino que también pueden ser resultado de un contexto cultural. Por lo tanto, si los docentes no tienen en cuenta el origen sociocultural de los alumnos en su práctica, podrían estar incurriendo en prácticas excluyentes y no estar atendiendo a una práctica inclusiva.

Lo anterior justifica la necesidad de analizar y estudiar las prácticas de los docentes dentro del ámbito educativo, para evaluar su concordancia con los principios de una educación inclusiva. En este contexto, se busca identificar la correspondencia entre los principios que guían la inclusión y las prácticas que realizan los docentes en una institución de educación superior de carácter privado. Sin embargo, también resulta necesario conocer no solo el punto de vista de los docentes con relación a su práctica, sino también tener una perspectiva del estudiante, ya sea de una cultura distinta o simplemente en la línea de cómo estos pueden percibir un nivel de inclusión de sus docentes en el aula, para así abordar necesidades de apoyo en lo general.

En la educación superior, se tiende a utilizar un lenguaje diferente al que quizás se maneja en los contextos de origen de los estudiantes. También es posible que los docentes universitarios esperen que sus alumnos utilicen un lenguaje académico y profesional. En este contexto, Serrano (2015) expuso que los maestros de educación superior ponen en primer lugar la importancia del lenguaje para poder aprender ciencia, sobre todo en los niveles de profesionalización. También Serrano enfatizó que los docentes universitarios le dan un valor primordial al lenguaje científico, pero no siempre generan las condiciones para que sus alumnos adquieran ese lenguaje.

Esto puede generar conflictos en los jóvenes, sobre todo aquellos provenientes de un contexto rural, puesto que, dada su historia, es probable que se encuentren con

un choque cultural. Por lo tanto, la labor del docente debe ser la de nivelar y estabilizar la forma en la que lleva a cabo su práctica para poder desarrollar el conocimiento, atendiendo a la diversidad presente en el aula. Según Ruiz et al. (2014), la práctica docente puede llegar a ser un factor relevante en la deserción.

Además, dentro de las propuestas de la NEM se impulsa la promoción de la interculturalidad y se indica que las escuelas deben aceptar y avanzar hacia una diversidad que “fomente la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo” (SEP, 2019, p. 8). También es importante señalar que la NEM busca la inclusión de las distintas culturas que puedan representar los alumnos, junto con la adaptación de los recursos lingüísticos en la práctica educativa para evitar cualquier tipo de desigualdad (SEP, 2019).

En esta línea, merece atención lo señalado en el artículo 22 de la ley general de educación superior, que refiere a que su quehacer responderá a la diversidad tanto regional como lingüística del país, así como en atender a la población rural o grupos migratorios de acuerdo a sus necesidades específicas en donde se encuentre la educación superior (DOF, 2021).

Esto favorecería que los alumnos con un lenguaje diferente debido a su cultura puedan comprender los contenidos de la misma manera que los demás, con el objetivo de establecer y garantizar una equidad total. Dicho de otro modo, según la SEP (2019), la NEM busca atender a la diversidad cultural y establece que la causa de la desigualdad debe concebirse como la capacidad de cada individuo para comprender las ciencias y los fenómenos sociales desde su propia perspectiva cultural.

Asimismo, y en esta misma línea, pero al referir a la educación básica, es importante referir al artículo 48 de la ley general de educación, el cual plantea como objetivo aumentar la cobertura de la educación en las distintas regiones del país, además de incrementar las operaciones institucionales destinadas a mejorar las desigualdades de carácter económico, étnico o discapacidad de acceso y permanencia en las instituciones de educación (DOF, 2019).

Es este sentido, Laiton et al. (2017) afirma que la utilización de la tecnología está relacionada con la disposición y la actitud del docente para llevar a cabo prácticas inclusivas, por lo que, en perspectiva de los autores, está relacionada la práctica de los docentes con el uso y la eficacia de esta. Aunque Laiton et al. (2017) reconocen que el docente tiene un papel crucial en la inclusión y la utilización de las TIC, precisan que el contexto y las políticas públicas también influyen en la práctica docente.

En conclusión, a través del análisis de artículos de distintos autores que se han expuesto, se puede afirmar que el origen social y la historia personal de los alumnos son factores cruciales que se deben considerar en su proceso de aprendizaje en la educación superior. Estos elementos desempeñan un papel significativo en la percepción de inclusión por parte de los docentes como de sus compañeros, puesto que la historia personal de cada individuo influye en su experiencia educativa.

No obstante, a pesar de la relevancia de la historia personal de los estudiantes, los docentes son actores fundamentales en la promoción de la educación inclusiva. Su actitud y la forma en que comparten sus clases tienen un impacto directo en la retención, el éxito académico y la prevención de la deserción escolar, así como en la inclusión de jóvenes procedentes de diferentes contextos socioculturales.

Además, las propuestas de la NEM instan a los docentes a modificar su práctica docente para ofrecer una atención más efectiva a la diversidad de los estudiantes a los que enseñan. A partir del análisis de la propuesta curricular de la NEM, es posible inferir que la inclusión educativa queda englobada como parte de un proceso de atención a la diversidad. Además, en esta propuesta se indica

(...) el interés, la actividad, la detección de necesidades y las potencialidades de las y los estudiantes, así como los desafíos de su contexto y de la humanidad en su conjunto, son ejes reguladores de la actividad en el salón de clase. (SEP, 2019, p. 18)

De esta forma, en el aula de clase, los docentes son los principales protagonistas que tiene la escuela con el fin de manifestar si se cumple o no con las actitudes y prácticas inclusivas que favorezcan el ingreso y la permanencia de alumnos con

características diferentes o culturas distintas. En este caso, es viable y necesario una investigación acerca de cómo se encuentra el panorama universitario para este tipo de alumnos en relación con lo que se hace en el aula y la forma en que se favorece su inclusión.

Como se ha señalado, en el contexto de la educación superior, el lenguaje tiene un peso importante en la profesionalización. Por lo tanto, resulta relevante analizar en qué medida alumnos provenientes de un contexto distinto al urbano hacen referencia a la actitud o actitudes incluyentes por parte de sus profesores. Por lo tanto, un estudio que describa, analice o caracterice los niveles de inclusión manifestados por los docentes, tanto desde su propia perspectiva como la de los estudiantes, puede aportar una visión crítica ante las difíciles situaciones por las que atraviesan estudiantes provenientes de un contexto rural cuando ingresan a la educación superior, lo cual es fundamental para mejorar la práctica docente en relación con el principio de la inclusión.

1.3 Preguntas de investigación

En este apartado se detallan las preguntas de investigación establecidas para el estudio, así como los objetivos específicos. Ambos elementos guían y orientan el desarrollo de la investigación mediante la aplicación de estrategias metodológicas que permitan atender objetivos y preguntas a través de la recolección, análisis y sistematización de datos que se realiza con este propósito.

Pregunta central:

- ¿Cuál es la percepción de inclusión que perciben docentes y estudiantes de una institución de educación superior en relación con las prácticas inclusivas que manifiestan los docentes hacia estudiantes provenientes de un contexto rural?

Preguntas específicas:

- ¿Cuál es la percepción de inclusión de una institución de educación superior, desde la perspectiva de docentes y alumnos?
- ¿Cuál es la perspectiva que tienen los docentes, acerca de las actitudes que manifiestan en su práctica al atender alumnos provenientes de un contexto rural?

- ¿Cuál es la percepción de los alumnos acerca de la actitud de los docentes hacia la inclusión de alumnos provenientes de un contexto rural?

1.4 Objetivos de estudio

Objetivo General

Conocer cuál es la percepción de inclusión que perciben docentes y estudiantes de una institución de educación superior en relación con las prácticas inclusivas que manifiestan los docentes hacia los estudiantes provenientes de un contexto rural

Objetivos Específicos

- Identificar la percepción de inclusión de una institución de educación superior desde la perspectiva de docentes y alumnos.
- Conocer la perspectiva que tienen los docentes acerca de las actitudes que manifiestan en su práctica docente al atender alumnos provenientes de un contexto rural
- Conocer la percepción de los alumnos acerca de la actitud de los docentes hacia la inclusión de alumnos provenientes de un contexto rural.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco legal inclusión educativa

La educación es una herramienta fundamental para el crecimiento personal, económico y social, por lo que todos, sin importar nuestras condiciones, debemos tener acceso a ella, dado que la educación es un beneficio que ayuda a mejorar la vida en general. En este contexto, la Constitución Mexicana en su artículo tercero, reconoce que las personas poseen el derecho a la educación, al ser una forma idónea para tener conocimientos completos y actualizados, además de habilidades, aptitudes y capacidades, y ello posibilita que las personas puedan desarrollarse personal y profesionalmente, lo que a su vez permite contribuir en el bienestar y la mejora de la sociedad.

Algo similar se refiere en niveles universitarios, ya que la ley de educación superior en su artículo tercero menciona que todas las personas deben tener acceso a la educación superior y se buscará por medio de la igualdad, la permanencia y culminación de sus estudios en universidades públicas, lo que es importante ya que una de las dificultades que tienen los estudiantes de origen rural es el acceso, por lo que de esta forma se busca paliar sus condiciones para promover una educación más inclusiva e igualitaria para la población en general, Dentro del mismo artículo tercero (DOF, 2021), también se promueve el reconocimiento a la diversidad de las distintas personas que ingresen a este nivel educativo, así como a sus características físicas, culturales o sociales, incluidas su lenguaje, y su lugar de origen, sea este de origen rural o urbano, adaptando las condiciones del entorno a las necesidades específicas de cada tipo de alumnado.

Es importante reconocer, que en esta ley y como parte del mismo artículo tercero, se manifiesta el enfoque de derechos humanos, bajo el cual se busca la inclusión de la interculturalidad, dando énfasis en poblaciones rurales e indígenas y procurando mejorar para este tipo de población las condiciones de movilidad y estancia que muchas veces tienen que cumplir en aras de acceso y permanencia a instituciones de educación superior (DOF, 2021).

En este contexto, se puede también indicar que distintas instituciones a nivel internacional, dan importancia al tema de la educación desde una perspectiva social. Así, la Agenda 2030 promovida por las Naciones Unidas (NU) en 2015, indica que es necesario garantizar una educación inclusiva y justa en cuanto a oportunidades para cada persona, sin importar su condición física, social o cultural (NU, 2015).

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), “la educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos” (Unicef, 2023, p. 1). De este modo, la Unicef señala que los ajustes realizados por las instituciones internacionales, así como las políticas nacionales, surgen de una problemática palpable y tienen como objetivo mejorar las condiciones sociales de las personas vulnerables afectadas por la dificultad en el acceso a la educación o la falta de inclusión que les impide avanzar en su desarrollo.

Para la Unesco (2023), la “educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza” (párr. 1). Indica la Unesco que la educación sigue siendo observada siempre desde una perspectiva multidisciplinar, por lo que la educación y la inclusión en ella deben partir desde el ámbito político, social y práctico de las instituciones escolares, adaptándose a los principios que guían la inclusión.

De igual forma, es importante señalar que, a nivel nacional, el artículo tercero constitucional establece que cualquier persona, sin distinción de estado físico, cultural y/o social, posee el derecho a educarse. En este caso, ninguna característica debe ser suficiente para excluir a una persona de la educación, sino que, por el contrario, es un deber tanto de la institución educativa como de los participantes en ella enfrentar esas demandas. Ante ello es importante reconocer la función que ejercen los docentes, o la influencia que tiene su práctica educativa en relación a las condiciones que manifiestan los alumnos, en este caso, estudiantes provenientes de un contexto rural, puesto que debido a sus condiciones específicas y culturales pueden llegar a ser excluidos de forma indirecta por medio de prácticas que no faciliten su desarrollo escolar.

Por otro lado, el documento de propuesta curricular de la NEM indica que uno de los propósitos centrales de la educación es lograr el reconocimiento de la diversidad en el ámbito escolar para todos aquellos que buscan encontrar su lugar dentro de la sociedad (SEP, 2019). Esto a partir de la labor principal de la educación que se definió en el marco de la reforma para una nueva escuela mexicana y que establece en su intención la de “propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos estos en su diversidad” (SEP, 2019, p. 5). También indica que una de las características esenciales dentro de las escuelas es el reconocimiento de la diversidad de todos los estudiantes en términos de sus características físicas, sexuales, migratorias o culturales.

Dentro del mismo documento, también se menciona que una de las finalidades de la NEM es

Que la niñez y la juventud puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, que constituye el principio fundamental de la política educativa nacional establecido en el Artículo Tercero Constitucional, que busca garantizar la escolaridad, el aprendizaje, la continuidad de la formación de las y los estudiantes, así como su participación en relaciones pedagógicas que tengan como finalidad posicionar a la dignidad humana como núcleo fundante de otros derechos (SEP, 2019, p. 6).

Asimismo, destaca que la sociedad se beneficia al proporcionar educación a todas las personas, puesto que se considera una base fundamental para la construcción de una sociedad exitosa y las escuelas deben atender y comprender completamente a los jóvenes y alumnos con sus características particulares, y en función de ello, desarrollar el ámbito curricular para proporcionar una educación exitosa enfocada en la diversidad de las personas (SEP, 2019). Por lo tanto, el enfoque de la NEM hace énfasis en que las prácticas de los docentes se vean impactadas por los cambios en las políticas públicas, de modo que de esta forma se puedan generar espacios más acordes a las diferentes culturas, puesto que tanto jóvenes como adultos participan en la construcción social de los nuevos espacios que serán el escenario de diversas prácticas inclusivas dentro de la diversidad.

Finalmente, la forma en la NEM considera al alumno desde su individualidad y destaca el respeto a su historia personal, y cómo esta debe recibir las adaptaciones necesarias para establecer su integración al entorno escolar de manera eficiente.

2.2 Atención a la diversidad

La diversidad se entiende desde una perspectiva política y ética en donde se debe respetar y promover la aceptación de toda persona, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales, con el objetivo de que cualquier individuo tenga la posibilidad de participar activamente en todos los contextos a los que se exponga (SEP, 2019). De acuerdo con Álvarez (2018):

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas (p. 176).

Para Bausela (2002) la diversidad se entiende de dos formas. La primera es la catalizadora de las diferencias de cualquier persona, es decir de carácter individual, mientras que la segunda nace de un contexto en sí, que hace evidente las diferencias específicas, y puede llegar a generar desigualdades. De la misma forma, cada alumno tiene sus diferencias, pero para los alumnos provenientes de un contexto rural al ingresar a un contexto diferente, puede enfrentarse a desigualdades culturales que dificultan esta debida atención a la diversidad (Bausela, 2002).

Como señala Bausela (2002), las universidades son de los lugares en donde es más fácil señalar la segregación de grupos o colectivos diversos, lo cual representa un problema educativo. Algo similar refieren Tortosa et al. (2011), al indicar que la universidad debe atender a la diversidad y es su deber establecer un proceso didáctico que permita identificar y orientar las practicas educativas, si no se encuentra directa al fracaso.

Finalmente, es importante indicar que la atención a la diversidad es una de las acciones en las que queda inserta una educación inclusiva, puesto que se busca

desarrollar políticas y mecanismos estructurales que favorezcan una atención que atienda a sus distintas causas y orígenes.

2.3 Educación inclusiva

La inclusión educativa es un tema relevante, especialmente a partir de la Declaración de Salamanca en 1994, en la que se sentaron las bases para la idea de que las escuelas aceptaran a todo el alumnado sin importar cuáles fueran sus condiciones (Unesco, 1994). En este contexto, la Unicef (2005), en su libro sobre la inclusión en la política pública, indica que el “modelo social de la discapacidad parte de la premisa que la inclusión significa la eliminación de barreras físicas, principalmente, sociales y en las actitudes de la sociedad en general” (Unicef, 2005, p. 12).

De acuerdo con Cedeño (como se cita en Díaz y Franco, 2010), la inclusión comprende “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (p. 16). Además, destacan Díaz y Franco que la actitud de los profesores influye en la de los estudiantes, lo que subraya la importancia de la actitud como variable fundamental en la inclusión.

No obstante, es crucial diferenciar entre el cambio que se produjo de la integración a la inclusión. La integración, originada en el contexto de la educación especial, buscaba segmentar y separar a los jóvenes con necesidades distintas, proporcionándoles educación complementaria y excluyendo a algunos debido a sus condiciones. Este enfoque evolucionó hacia el concepto de inclusión, el cual se desliga de la integración y adquiere un nuevo significado (Unesco, 2008).

En este contexto, Escandón y Teutli (2010) señalan que la integración educativa pretende que los alumnos con discapacidad o alguna necesidad educativa especial formen parte de las aulas regulares de las escuelas, siempre y cuando se les puedan proporcionar las condiciones particulares que necesiten, con el fin de lograr los objetivos generales de la educación. Escandón y Teutli también señalaron que, en el pasado, el concepto de integración estaba lleno de malentendidos, puesto que se interpretaba erróneamente como que el alumno simplemente debía estar presente en el grupo escolar y formar parte del sistema educativo. Sin embargo, esta conceptualización es equivocada

y ha llevado a un cambio en el concepto de integración, evolucionando hacia el de inclusión, que se entiende como un proceso que busca adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto significa que requiere cambios en la planificación y en las instituciones para garantizar el cumplimiento de los objetivos de todos los alumnos en general.

La Unesco (2008), define la educación inclusiva como

Como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (p. 8).

Por su parte, Juárez y Comboni (2016) definieron la inclusión como un proceso que busca comprender la diversidad de los alumnos y, de esta forma, intentar dar una respuesta positiva a las demandas y necesidades que tienen, con el fin de generar una reducción de la exclusión y lograr los objetivos de la educación. Esta concepción muestra que lo que busca la educación inclusiva es encontrar la forma de garantizar un aprendizaje efectivo para todo tipo de alumnado, atender a jóvenes con discapacidad, culturas distintas y/o formas de aprendizaje diferentes, es decir, que ningún alumno quede rezagado. En la perspectiva de Echeita y Duk (2008), lo que las políticas sobre la inclusión buscan es el desarrollo de escuelas inclusivas, escuelas preparadas para atender a la diversidad del alumnado que van a acoger en sus filas.

La inclusión de estudiantes provenientes de un contexto rural, debe partir de la atención de procesos que son necesarios para facilitar la atención a la diversidad, considerando sus referentes culturales y sus particularidades. De esta forma se puede promover una igualdad que promueva su desarrollo profesional, respetando su identidad cultural.

2.4 Escuela y contexto rural

La ruralidad, según López (2006), se define en contraposición a un entorno urbano y se encuentra un tanto alejada de lo que se considera modernidad e industrialización. López también señala que es un lugar lleno de tradición y localismo, donde se hace

evidente un cierto atraso en comparación con lo moderno, y una de las características más notorias de lo rural es su baja densidad de población en comparación con las ciudades. El autor resalta que en lo rural también se dan ciertas formas de socialización, lo que crea una importante diferencia en el ámbito educativo para los alumnos provenientes de un entorno rural.

Los habitantes de lugares rurales crecen en torno a saberes y prácticas muy específicas y arraigadas a su lugar de nacimiento, que determinan un significado cultural. De acuerdo con Salazar y Cogco (2021), lo rural está determinado por cuestiones políticas, económicas y sociales que establecen su función dentro de una economía nacional.

Para Cloke (como se cita en Zamudio et al., 2021), “lo rural se constituye como un espacio imaginativo significativo –conectado con todo tipo de significados culturales– y como un objeto material del deseo de estilo de vida para algunas personas –prácticas alternativas a la ciudad–” (p. 112). Bajo esta perspectiva, Salazar y Cogco (2021) sostienen que el objetivo histórico de la ruralidad ha sido la inclusión de los entornos rurales en un contexto urbano y es por ello que las escuelas han establecido el propósito de desarrollar las capacidades de los individuos para que puedan relacionarse y desenvolverse en un entorno urbano. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos gubernamentales, persisten diferencias culturales y sociales que dificultan alcanzar este objetivo.

En este contexto, Garofalo (2018) destaca que, frente a la globalización, los cambios y las demandas del siglo XXI, los objetivos en relación con la ruralidad se han mantenido desfasados. De igual forma, puntualiza la importancia de mejorar las políticas públicas para tener una posibilidad real de incorporar con éxito la ruralidad en el mundo moderno. En consecuencia, indica Garofalo (2018), las instituciones educativas y sus métodos de enseñanza se encuentran en un nivel inferior en comparación con las escuelas urbanas, por lo que cuando alumnos procedentes de contextos rurales con carencias culturales o educativas normalizadas por las escuelas urbanas y que manifiestan estas diferencias, se puede generar un desequilibrio o desigualdad en la asimilación del nuevo conocimiento por parte del estudiante.

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2000) señaló que es difícil englobar y caracterizar lo rural, puesto que existen diferentes enfoques. Indica INEGI que un primer criterio se establece a través de factores políticos, económicos y geográficos, mientras que otro se basa en la densidad de población, que lo define como poblaciones con menos de 2,500 habitantes.

2.5 Prácticas inclusivas

De acuerdo con Plancarte (como se cita en Martínez, 2021), “la inclusión es la respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifica con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados” (p. 95). En consecuencia, cuando se habla de una práctica inclusiva, se hace referencia a toda práctica que permite eliminar las barreras y promover la inclusión pertinente de cualquier persona en el ámbito educativo, es decir, todas las conductas que cualquier docente manifieste dentro o fuera del aula que favorezcan la inclusión de estudiantes rezagados debido a cualquier condición específica.

Juárez y Comboni (2016) definen las prácticas inclusivas como un proceso, no solo una práctica, que tiene presente las necesidades de las personas para intentar dar respuesta y reducir en gran medida la exclusión; es decir, un proceso que intenta reducir la exclusión de las personas, independientemente de su condición o forma de exclusión específica. En relación con los alumnos rurales, los autores determinaron que muchas veces la exclusión no proviene de un factor físico, sino de características culturales específicas que dificultan el acceso al conocimiento por parte de los estudiantes.

De acuerdo con Booth y Ainscow (como se cita en Flores-Barrera et al., 2017), las prácticas inclusivas “constituyen una de las dimensiones del proceso de inclusión y se refieren a todo lo que hace el profesorado para lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes y así brindar una educación de calidad” (p. 40). Entonces, al hablar de prácticas inclusivas, no se hace referencia solo a una acción concreta, sino a un conjunto de acciones, puesto que la Unesco (2023) señaló que una práctica inclusiva también implica la identificación de cualquier característica social, física o económica que

funcione como barrera en la inclusión. Por lo tanto, la identificación de todos estos factores forma parte de la definición de lo que es una práctica inclusiva.

En este contexto, Clavijo y Bautista (2019) indicaron que, al pensar en una práctica inclusiva, debemos considerar automáticamente que la premisa es la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales hacia la sociedad en general para ser totalmente incluyentes.

Al pensar en las practicas incluyentes de los docentes universitarios, debemos de pensar en prácticas que faciliten el acceso a los conceptos, a las ideas a todo tipo de alumnos, incluyendo aquellos con diferencias culturales muy notorias, los cuales si no se tiene en cuenta sus particularidades pueden quedar segregados de la educación.

2.6 Teoría sociocultural Vygotsky

En términos generales, la teoría sociocultural de Vygotsky (2010) sostiene que las capacidades, desarrollo y potencial del estudiante están relacionados con un contexto histórico-social, y que, por lo tanto, su desarrollo depende en gran medida de este contexto. Dicho de otro modo, el aprendizaje se ve influenciado en gran medida por la interacción del sujeto con su entorno social e histórico, lo que a su vez influye en el desarrollo de sus capacidades. De esta manera, se destaca que el contexto y las experiencias a las que se expone el individuo durante la infancia son facilitadores importantes para futuros aprendizajes.

De acuerdo con Matos (como se cita en Chaves, 2001), Vygotsky indicó que

Para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva y para analizarla se debe tomar como un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo. Además, conforme a Vygotsky, el ser humano al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece desarrolla símbolos que más adelante terminará por hacer parte de él, es decir internalizarlos (p. 60).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que tanto el desarrollo interno como externo de un individuo, o en este caso de un estudiante, está determinado por el contexto social en el que se desarrolla. Esto implica que la pertenencia y el nacimiento en una cultura rural tendrán un impacto en el desarrollo de símbolos, lo que influirá en el desarrollo cultural futuro de estos estudiantes, así como en su potencial de desarrollo cultural.

Para Vygotsky (2010), el concepto de internalización consiste en la apropiación de situaciones externas por parte del sujeto, siendo una forma de aprendizaje que eleva las capacidades interactivas del sujeto y lo hace más funcional en futuras tareas similares. Sin embargo, Vygotsky mencionó que el signo, en sí, no tiene significado, sino solo cuando está vinculado a un contexto social funcional y presente dentro del desarrollo del aprendiz o sujeto.

Esto significa que el aprendizaje adquirido por el estudiante durante su vida determinará su posible aprendizaje futuro. Parafraseando a Vygotsky (2010), un estudiante, especialmente aquellos provenientes de contextos rurales, habrá internalizado formas de expresión, actitudes y signos específicos que pueden no ser completamente adecuados en un contexto diferente, como una ciudad, donde se establecen diferentes signos y significados para las acciones dentro de un escenario posible.

Además, dentro de esta misma teoría se establece que todo desarrollo psicológico del individuo depende de un contacto o vínculo social que determina y favorece su desarrollo. Un momento significativo para cualquier sujeto es el desarrollo y adquisición del lenguaje, concepto clave dentro de su teoría. En este contexto, para Matos (como se cita en Chaves, 2001)

Vygotsky considera que el momento más significativo en el desarrollo del infante, es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen, siendo anteriormente dos líneas de desarrollo totalmente independientes, en un momento dado se unen y el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal. El desarrollo que hasta ahora era biológico se vuelve sociohistórico ya que, por medio del lenguaje racional, la

sociedad inyecta en el individuo las significaciones que ha elaborado en el transcurso de su historia (p. 61).

De igual forma, para Vygotsky (2010) uno de los conceptos más importantes corresponde al de la zona de desarrollo próximo, que hace referencia a los aprendizajes, conceptos, signos, significados y habilidades que el sujeto puede desarrollar, conocer y aprender cuando se le estimula o se le coloca en un contexto adecuado. Es decir, un educador puede facilitar que el sujeto desarrolle más su potencial.

Según Matos (como se cita en Chaves, 2001), la zona de desarrollo próximo “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria” (p. 62). Estas acciones en la escuela pueden variar desde las más básicas, como nombrar un objeto, hasta las más complejas, como el nivel de abstracción que el individuo alcanza en situaciones sociales o las características específicas del lenguaje utilizado.

Con base en esto, se puede ver cómo los docentes tienen un peso específico dentro del mismo desarrollo o aprendizaje de los alumnos, puesto que son quienes desarrollan las condiciones para este proceso. Es importante mencionarlo como una variable a tomar en cuenta (pero no la única) que influye en el desarrollo académico de los estudiantes. Además, se puede observar que el lenguaje, muchas veces ya internalizado por los estudiantes, puede funcionar como un trampolín, o, al contrario, no funcionar como facilitador en el aprendizaje, especialmente en un nivel universitario, donde la falta de signos o la falta de correspondencia de sus signos y significados con los que manejan los docentes universitarios puede conllevar o hacer más probable la ineficacia o el error en situaciones académicas. Estos errores pueden determinar su éxito o fracaso dentro de la misma situación escolar. Asimismo, dado que el lenguaje juega un papel fundamental en la profesionalización de los futuros profesionales, es importante que los estudiantes se ajusten a estos signos si desean desarrollarse de la forma en que se espera de ellos.

En relación con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el propio autor definió el concepto de zona de desarrollo real, el cual se distingue del desarrollo próximo en que

el estudiante no depende de alguien más para mostrar ese aprendizaje. En cambio, estas habilidades son independientes de la presencia o ausencia de un facilitador. Es decir, Vygotsky (2010), define el desarrollo real, como las capacidades presentes del alumno en este momento; todas las que haya logrado desarrollar están funcionales y vigentes en el momento en que es capaz de interactuar o utilizar esas habilidades en las circunstancias presentes sin un facilitador a su alrededor.

Con esto se hace referencia al potencial adquirido por el individuo durante su previa internalización tanto de signos como de prácticas, las cuales se han desarrollado durante toda su vida y están determinadas en parte por el colectivo social o los vínculos sociales a los que se ha expuesto. Por lo tanto, un alumno rural, debido a las condiciones de su origen social que suelen ser más limitadas en referentes culturales, puede verse limitado sus recursos lingüísticos, que posteriormente se verán reflejados e influirán directamente en su adquisición de conocimiento. Esta variable es una que influye en su potencial de aprendizaje. Sin embargo, es importante reconocer que, si bien las limitaciones en el lenguaje pueden incidir en el aprendizaje, no es la única variable que puede influir en el desarrollo de los procesos cognitivos, puesto que algunos alumnos con condiciones cognitivas superiores pueden superar estas posibles barreras en su desarrollo intelectual con esfuerzo y disciplina.

Al respecto, Betina y Contini de González (2011) indican que la socialización, el desarrollo del lenguaje y de las prácticas tienden a ser cíclicas. Por lo tanto, la adaptación del individuo o estudiante está en constante desarrollo y depende en gran medida de los lugares o contextos a los que se exponga. De esta forma, puede modificar su potencial o zona de desarrollo real.

Los preceptos de Vygotsky (2010) en cuanto a la zona de desarrollo son clave para entender la importancia que tiene el docente en el proceso de desarrollo del aprendiz, dado que debe identificar los recursos culturales, sociales e intelectuales de los estudiantes para poder mediar su práctica, desde la generalidad presente en el aula hasta procesos individuales que requieran de mayor apoyo en cuanto a recursos de andamiaje, puesto que el maestro funciona como un facilitador para desarrollar o alcanzar su máximo potencial. A pesar de ello, se reitera que en el alumno se encuentra

tanto la decisión de modificar sus referentes culturales como el adoptar técnicas de aprendizaje o usar herramientas que puedan ayudarle. En este sentido, la interrelación tanto del desarrollo previo del estudiante como el ajuste por parte del docente se toman como variables a considerar en el aprendizaje de los estudiantes según Vygotsky.

Relacionado con el concepto de zona de desarrollo que se enfoca en características del estudiante, el concepto de andamiaje estaría fuera del estudiante, más bien en los docentes o facilitadores del aprendizaje. El andamiaje se definiría como el acompañamiento de estímulos con recursos de apoyo que utiliza una persona para guiar a otra hacia el desarrollo de capacidades psicológicas más complejas (Vygotsky, 2010). En este sentido, según Vygotsky, el docente que es capaz de guiar adecuadamente a los alumnos hacia nuevos aprendizajes más completos por medio de un lenguaje, actividades o contextos apropiados, para ello facilita su apropiación e internalización del conocimiento.

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, este desarrollo o proceso de facilitación debe verse solamente como un apoyo. Al final, es el estudiante quien debe y tiene que desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos previamente establecidos por parte del docente, de acuerdo con lo que se establece en los planes y programas de estudio. La función del docente es adecuar las clases para los alumnos regulares y aprender a incluir y apoyar a los alumnos con un desarrollo cultural y social diferente. En general, esta es una interrelación encaminada a mejorar el aprendizaje.

De esto se deduce la importancia que tienen los docentes y sus prácticas en busca de un beneficio para los alumnos con distintas cualidades culturales. Sin embargo, los alumnos deben incorporar habilidades, actitudes y conocimientos para poder aprovechar las prácticas y los andamiajes generados por los profesores. Es decir, su desarrollo dependerá en mayor o menor medida de esta interrelación entre sus condiciones individuales y las condiciones escolares que se les presenten.

Por tal motivo, se recalca la importancia que tiene la Teoría de Vygotsky para el estudio realizado, debido a que describe los fenómenos relacionados con el aprendizaje desde un enfoque sociocultural. De igual forma, la manera en que influyen las condiciones sociales en el desarrollo de los referentes culturales, así como los referentes

lingüísticos, se relaciona con el éxito escolar de los individuos, en este caso con alumnos provenientes de un contexto rural y su trayectoria universitaria.

2.7 Teoría educativa interconductual

La teoría interconductual parte de la idea de que la conducta, como tal, no representa lo psicológico, sino la interconducta. Esto significa que la conducta se representa por interacciones que dependen en gran parte del ambiente en el que se desarrolla el sujeto. No debe considerarse como algo aislado del individuo, sino como una red de relaciones y funcionalidades en un momento preciso y con un ambiente delimitado. De acuerdo con Guevara (2006), el modelo interconductual

Parte de una perspectiva interactiva del desarrollo psicológico y del aprendizaje. El desarrollo psicológico se refiere a los cambios progresivos de las formas específicas de interacción de un individuo con su medio ambiente físico y social, dentro de contextos específicos (p. 1041).

Por lo tanto, se considera que el aprendizaje surge de la interacción del individuo con su medio ambiente, de modo que este aprendizaje o posible aprendizaje dependerá en parte del ambiente o contexto social en el que el sujeto se vea involucrado a lo largo de su historia, ya sea en un ambiente rural o un ambiente ciudadano. El individuo aprenderá tanto el lenguaje como las conductas propias de él en relación con la interacción que tenga con su entorno y contexto, variables que él no manipula pero que influyen directamente en su forma de ser y comportarse.

Como se puede observar, al igual que Vygotsky (2010), en la teoría interconductual, el desarrollo del estudiante está determinado por el entorno o el campo en el que se desarrolla. Esta teoría sostiene que lo psicológico y el desarrollo mismo dependen en gran medida de las interacciones del individuo con su entorno. De manera similar, la propuesta interconductual tiene en cuenta el entorno como un factor determinante en lo psicológico del estudiante y en la forma en que su historia u origen influye en su aprendizaje futuro.

De este modo, es posible interpretar que los estudiantes universitarios que hayan interactuado en un entorno cultural diferente al urbano pueden enfrentar ciertas dificultades para interactuar de manera efectiva en el ámbito educativo. Sin embargo, dado que cada historia individual es diferente, algunas personas pueden haber interactuado en condiciones de aprendizaje muy particulares o haber experimentado un desarrollo psicológico superior que les permita adaptarse de manera más efectiva a las demandas universitarias, independientemente de su lugar de origen.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de los estudiantes se refiere directamente a un ajuste en la interacción, que requiere demandas específicas y convencionales. Por esta razón, cuando se habla de aprendizaje, se hace referencia a un ajuste de la conducta del estudiante en relación con las demandas que el contexto especifique (Ibáñez, 2007).

De esta manera, el ajuste de las diferentes interacciones estará mediado por diversos factores externos al individuo, como su lugar de nacimiento, contexto cultural y factores escolares. Estos factores desempeñan un papel importante en el desarrollo psicológico del estudiante y probablemente influyan en su capacidad de aprendizaje, dependiendo de cómo y dónde hayan ocurrido previamente estas interacciones. Sin embargo, siempre queda abierta la posibilidad de que la historia individual específica de los sujetos les permita desarrollar habilidades y conocimientos que les facilite lograr una adaptación, sin que estos factores pesen significativamente en su desarrollo intelectual.

2.8 Capital cultural

Desde una perspectiva sociológica, al abordar temas relacionados con la influencia que tiene el origen social en el éxito académico, Bourdieu (como se cita en Casillas et al., 2007), utilizó el concepto de capital cultural. Este concepto surgió de la necesidad de diferenciar las características culturales de los estudiantes y establecer criterios más precisos para comprender la influencia del origen social y las condiciones particulares de vida en la experiencia y el éxito escolar.

De acuerdo con Casillas et al. (2007) cada estudiante, al ingresar al sistema educativo, lleva consigo una serie de conocimientos, hábitos y prácticas que se han

desarrollado debido a sus condiciones individuales, como una familia específica, un nivel socioeconómico y unos recursos culturales relacionados con su lugar de nacimiento, entre otros. Estas condiciones ayudan a comprender lo que representa el capital cultural de los alumnos y conforme a los autores, cuando se habla del capital cultural, se refiere a “un capital en forma de hábitos de vida y de trabajos interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que solo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización” (Casillas et al., 2007, p. 13).

De manera similar a como Vygotsky (2010) enfatizó la importancia de la historia individual en el futuro desarrollo en los procesos cognitivos individuales, en la perspectiva de Casillas et al. (2007), para Bourdieu, el capital cultural depende en gran medida del origen social, la clase socioeconómica y las interacciones de la historia particular de los estudiantes. Esto determina en mayor o menor medida su cantidad de capital cultural. Así como Vygotsky (2010) habló de interiorización de los símbolos dentro del estudiante, Bourdieu menciona una incorporación de hábitos que facilitan los futuros aprendizajes, y favorecen el tránsito y éxito académico.

Además, ambas teorías consideran la historia individual del sujeto como un factor importante para el desarrollo del conocimiento. En el caso de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos provenientes de un contexto rural, la historia previa se configura con la influencia que adquieren de las prácticas culturales de su lugar de origen, desde la escuela a la que asistieron hasta su desempeño en el ámbito académico y sus experiencias personales particulares.

Si bien ambas teorías consideran la historia individual del sujeto como un factor importante para el desarrollo del conocimiento, esta perspectiva también se puede entender desde la teoría ecológica de los sistemas de Urie Bronfenbrenner (como se cita en Ramírez, 2019) la cual consiste en un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo a través de los diferentes ambientes en que este se desenvuelve (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) y la forma en que estos ambientes influyen en su desarrollo cognitivo, moral y relacional. De estos cuatro sistemas, el macrosistema refiere a las condiciones sociales, culturales y estructurales que determinan en cada cultura los rasgos generales de las instituciones, los contextos, etc. en los que se

desarrolla la persona y los individuos de su sociedad, lo que se constituye en los valores propios de una cultura, costumbres, etc.

En la opinión de Torrico et al. (2002), Bronfenbrenner llama la atención al indicar que, en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y estos sistemas funcionan de manera similar; por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro, meso y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales” (Bronfenbrenner, como se cita en Torrico, 2002, p. 55).

En el caso de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos provenientes de un contexto rural, la historia previa se configura con la influencia que adquieren de las prácticas culturales de su lugar de origen, desde la escuela a la que asistieron hasta su desempeño en el ámbito académico y sus experiencias personales particulares.

Finalmente, Casillas et al. (2007) encontraron en un estudio que realizaron, que la universidad, en lugar de funcionar como una forma de igualar las condiciones que favorezcan la movilidad social para los alumnos con bajos niveles de capital cultural, reproduce la desigualdad y la exclusión, algo que también indica en su artículo Garofalo (2018). Además, en sus resultados, Casillas et al. (2007) enfatizan que el capital cultural es una variable importante para evaluar el éxito en las trayectorias escolares de los jóvenes mexicanos en el nivel universitario. Aunque el estudio demuestra que el capital cultural facilita el éxito escolar de las personas, precisan que no es la única variable que influye en este éxito, puesto que la experiencia escolar y los aprendizajes individuales relacionados con el esfuerzo de los sujetos también tienen un peso importante en ello.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se detallan las especificaciones del estudio, incluyendo las características de los participantes, el criterio de selección de la muestra y los métodos de recolección de datos e información.

3.1 Especificación del estudio

Con el fin de identificar actitudes de inclusión que pueden manifestar docentes hacia alumnos provenientes de contextos rurales en una institución de educación superior, así como la percepción de los alumnos de la institución respecto a la inclusión educativa que muestran los docentes en su práctica, se desarrolló una investigación considerada como estudio de caso, al referirse la misma a un estudio realizado en una sola institución, que se constituye en el estudio de caso que se analiza.

También se puede considerar que el diseño del estudio se caracteriza por ser un diseño mixto, lo cual implica la obtención de datos cuantitativos y cualitativos, lo que favorece una visión más integrada a través de su recopilación y análisis. Pereira (2011) indica que la visión de los investigadores es mucho más precisa al incorporar ambas vertientes. El propio autor, al analizar conceptualizaciones del uso del paradigma mixto en investigación, señala que un estudio con este diseño se fortalece al “incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores, que de una u otra manera, ofrecen mayor sentido a los datos numéricos” (Pereira, 2011, p. 19).

La combinación de ambos paradigmas se integra en la recolección y análisis de datos, a través del diseño y aplicación de una encuesta con distintos tipos de preguntas que se aplicó a docentes y estudiantes de la institución. Esto permitió desarrollar un análisis estadístico para las preguntas con opciones de respuesta múltiple que implicaban el uso de escalamiento tipo Likert, lo que llevó a realizar un análisis descriptivo con el enfoque cuantitativo sobre el nivel de inclusión percibido por los participantes.

En la encuesta también se incluyeron preguntas abiertas que permitieron captar la opinión de los alumnos rurales y urbanos participantes, así como de los docentes, lo que proporcionó una mayor profundidad en el análisis de los datos, al combinar datos

descriptivos y de interpretación cualitativa. De igual forma, en la interpretación cualitativa se integró una postura contrastada con base en distintas lecturas.

En cuanto al análisis cuantitativo, se realizó un alcance descriptivo de los datos relacionados con la percepción de docentes y alumnos acerca de la inclusión que ofrece la institución en general, así como la inclusión percibida por los alumnos en las prácticas docentes. Para González et al. (2017), “las técnicas cuantitativas-descriptivas se definen como el cálculo de una medida numérica de un conjunto de datos, que describe un aspecto particular o característico de esos datos” (p. 33). En este caso, el nivel de inclusión percibido de los participantes en la encuesta con respecto a las dimensiones anteriormente mencionadas sería el conjunto de datos que se describieron en el método cuantitativo.

Debido a la necesidad de conocer en mayor profundidad la experiencia tanto de la percepción de los alumnos rurales como de los docentes y alumnos urbanos, se hizo uso de un análisis cualitativo de tipo narrativo. En opinión de Salgado (2007), “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de determinadas personas para describirlas y analizarlas” (p. 72).

Finalmente, la aplicación de un diseño mixto permitió generar un análisis descriptivo basado en lo cuantitativo, así como desarrollar algunas inferencias de los datos cualitativos. En conjunto con el análisis cuantitativo, esto permitió obtener una visión más precisa del fenómeno.

3.2 Diseño

La metodología del estudio corresponde al paradigma cualitativo. Hernández et al. (2014) indican que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones y significados” (p. 358). Para los autores “en la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan como común denominador, que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera de ver el mundo y entender situaciones y

eventos, y mediante la investigación debemos de tratar de comprenderla en su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 9).

Como parte de la perspectiva cualitativa el estudio se engloba en el diseño de estudio de casos. En la idea de Hamel (1992, como se cita en Arzaluz, 2005), “las características del estudio de caso corresponden al análisis de uno o más casos particulares y el examen a fondo del caso en cuestión” (p. 110).

Como estudio de caso, la construcción, recolección de información, diseño de instrumentos, revisión de literatura relacionada y de antecedentes de investigación se enfocaron en el estudio del fenómeno de la inclusión educativa que se manifiesta en una institución de educación superior. Según López (2013), el diseño de estudio de caso:

Es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia (p. 142).

En el mismo artículo, el autor estableció la distinción entre el diseño de caso único y el de múltiples casos, y en esta investigación se utilizó un diseño de casos múltiples. López (2013) hace referencia a que las investigaciones de estudio de caso con características cuantitativas se utilizan para identificar factores que contribuyen al fenómeno y comúnmente se establecen con un alcance descriptivo que permite la realización de tablas y gráficos que facilitan una mejor visualización del fenómeno.

Para efectos de la ruta de investigativa, se llevó a cabo una recopilación de datos cuantitativos de los niveles de inclusión que perciben los alumnos y docentes dentro de la institución. Posteriormente, estos datos se convirtieron en tablas y gráficos que permitieron entender y comprender de mejor manera el fenómeno de la inclusión percibida por parte de los participantes. Además, tal como señaló López (2013), el diseño de estudio de casos:

Sirve para estudiar organizaciones, grupos o individuos, cuyos resultados son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas, evaluar programas, construir instrumentos de investigación y sirve para fines políticos y científicos (p. 142).

Finalmente, conocer los niveles de inclusión percibidos dentro de la institución, proporcionó una herramienta que permite proponer sugerencias de mejora dentro de la institución educativa evaluada.

3.3 Muestra

El estudio se llevó a cabo considerando la participación de docentes de una institución de educación superior y alumnos tanto locales como no locales de la misma, ubicada en la ciudad de Hermosillo. Esto incluyó a docentes de diversas áreas y a alumnos matriculados en distintas carreras ofrecidas por la institución.

Para Hernández et al. (2014), elegir la muestra sucede desde que se plantea el problema y se escoge el contexto donde se pretenden encontrar los casos de interés. Battaglia (2008, como se cita en Hernández et al., 2014) indica que las muestras por conveniencia se conforman por los casos disponibles a los que se puede acceder. En ese sentido, el muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido, pues, según Hernández et al. (2014), para el enfoque cualitativo este muestreo tiene mucho valor, dado que, al no tratar de generalizar los resultados, se accede a los casos de interés para el investigador, lo que ofrece oportunidades para recoger y analizar los datos.

El método utilizado para la muestra fue no probabilístico, lo que significa que la selección no dependió del azar, como lo mencionan González et al. (2017), al indicar que “en este método de muestreo no existe la probabilidad asociada, sino que los sujetos son seleccionados de acuerdo con las exigencias del investigador y el objetivo de la investigación” (p. 18).

Además, González et al. (2017) indican que hay cinco tipos de muestreos no probabilísticos, los cuales son: accidental, sujetos tipo, de expertos, discrecional, por cuotas y muestreo por referido. De acuerdo con lo anterior, el más conveniente para los

objetivos de investigación es el de sujetos tipo, que González et al. (2017) describen de forma que “el investigador fija una serie de características que los participantes deben cubrir. En este tipo de muestreo puede ser más importante la calidad de la muestra que el tamaño, por lo que es utilizado principalmente en estudios cualitativos” (p. 18). Este tipo de muestreo también fue descrito por Hernández et al. (2014) como muestras por conveniencia, las cuales se forman por el conjunto de “casos disponibles a los cuales se tiene acceso por parte de los investigadores” (p. 401).

De esta forma, se aseguró de contar con la participación de docentes y alumnos que cumplieran con las características específicas necesarias para poder cumplir con los objetivos de la investigación y establecer con mayor precisión el desarrollo de la ruta cualitativa. Por lo tanto, los participantes del estudio, tanto en la fase cualitativa como en la fase cuantitativa, fueron los mismos, con un total de 86 participantes, de los cuales 50 son alumnos y 36 docentes de la institución.

De los 50 alumnos, 38 son alumnos no locales y 12 son locales, todos ellos estudiantes activos en alguna de las carreras que ofrece la institución. Su participación se llevó a cabo mediante una encuesta en línea a través de Google Forms (Anexo 2 y 4), la cual se contestó de forma individual durante el período de agosto a septiembre de 2022.

3.4 Técnicas e instrumentos

Los datos se obtuvieron mediante una encuesta aplicada en línea utilizando Google Forms (Anexos 2 y 4), lo que permitió el acceso a los porcentajes y gráficos de los datos, así como la visualización de las respuestas que posteriormente servirían como testimonios. Después, se llevó a cabo un proceso de sistematización de datos para facilitar su manejo utilizando Microsoft Excel.

Para la aplicación de la encuesta, se solicitó autorización a la Coordinación de Ciencias de la Salud en el mes de agosto de 2022 para aplicar las encuestas tanto a docentes como alumnos. Una vez obtenido el permiso, se procedió a administrar las encuestas a los alumnos y docentes de las carreras que forman parte de la Universidad utilizando la aplicación de WhatsApp, mediante la cual se envió el link de acceso a la

encuesta que fue configurada como un formulario de Google. La implementación de las encuestas fue posible gracias al apoyo de los docentes, quienes dedicaron tiempo para responder a las preguntas, así como a los alumnos participantes que mostraron disposición para contribuir con sus respuestas.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo mediante encuestas, definidas como “una técnica de recogida de datos, o sea una forma concreta, particular y práctica de un procedimiento de investigación” (Kuznik et al., 2010, p. 317). Algo similar señaló TherRíos (2004) al indicar:

Que con las encuestas se clasifica y ordena. Las encuestas, entre otras cosas, informan acerca de cifras, de porcentajes a favor o en contra, de niveles sociales altos y bajos, de una separación por sexos, de preferencias políticas, o de opiniones. (p. 23)

En este caso, se diseñaron dos encuestas: una dirigida a los alumnos y otra a los docentes de la institución (Anexo 2 y 4). Estas encuestas tuvieron un diseño preponderante hacia el uso del enfoque cuantitativo, pero también incluían preguntas abiertas que permitieron llevar a cabo un análisis mediante la triangulación de datos y la revisión de literatura relacionada, lo que proporcionó un análisis más amplio. El objetivo de su aplicación fue el de comprender cómo perciben alumnos y docentes, la inclusión de las prácticas docentes dentro de la institución. El periodo de aplicación de las encuestas se realizó desde el mes de agosto de 2022 hasta el mes de octubre de 2022.

El proceso de desarrollo de la investigación comenzó con aspectos que la institución podría enfrentar y que podían ser evidentes desde un proceso de observación. Esta identificación previa facilitó diseñar y realizar las encuestas, las cuales se estructuraron para medir el nivel de inclusión de manera general y se dividieron en cinco indicadores que proporcionaron información sobre la percepción de la inclusión. Los indicadores de la encuesta fueron: 1) atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela; 2) actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural; 3) zona de desarrollo real (historia de referentes); 4) problemas en la atención de alumnos de un contexto rural; en la encuesta docente se incluyó el indicador 5) estrategias que se utilizan dentro del contexto educativo. De igual forma, en la

encuesta dirigida a los alumnos (Anexo 4) se incluyó el indicador 5) dificultades que presentan en la adaptación al ámbito universitario.

En su diseño se incluyó el objetivo del estudio, la selección de los participantes y se expresó gratitud por su colaboración. En una segunda etapa, durante todo el año 2023 se analizaron los datos utilizando recursos gráficos y se realizó una descripción analítica para contrastar los resultados con la revisión de literatura académica.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se muestra un análisis acerca de los resultados de la encuesta que se utilizó en el presente estudio y que en su diseño implicó preguntas de carácter cualitativo (abiertas) y cuantitativo (con opciones en su respuesta) con el fin de obtener datos relevantes que ayuden a conocer y lograr de mejor forma los objetivos establecidos para este estudio.

4.1 Análisis de variables e indicadores

Para analizar los elementos que intervienen en la variable principal del estudio correspondiente al nivel de inclusión educativa, en su definición metodológica se consideraron cinco indicadores, los cuales sirvieron de base para el diseño de la encuesta aplicada a estudiantes y a docentes, tal como se observa en la Tabla 1. Los indicadores fueron los siguientes: 1) atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela; 2) actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural, 3) zona de desarrollo real (historia de referentes), 4) problemas en la atención de alumnos de un contexto rural, y 5) estrategias que se utilizan dentro del contexto educativo. De igual forma, se construyó un apartado donde se exponen las sugerencias de mejora.

Tabla 1

Relación entre la variable educación inclusiva, indicadores e ítems

Variable	Indicadores	Preguntas
Educación inclusiva	1) Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela.,	1 al 5
	(2) Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.	6 al 8
	(3) Zona de desarrollo real (historia de referentes)	9 al 15
	(4) Problemas en la atención de alumnos de un contexto rural	16 al 18
	(5) Estrategias que se utilizan dentro del contexto educativo	19

A partir de la información que se presenta en la Tabla 1, donde se describen los indicadores que miden la variable principal del estudio, se puede indicar que el objetivo principal de la encuesta aplicada a los docentes y estudiantes consistió en identificar el nivel de inclusión que perciben ambos actores participantes en el presente estudio sobre la institución y la práctica docente en esta, esto en relación con alumnos provenientes de un contexto rural.

4.2 Resultados de encuesta aplicada a estudiantes

El análisis cuantitativo que se presenta en la Tabla 2 corresponde a la encuesta aplicada a 50 alumnos participantes. De este total, el 88 % pertenecen al área de ciencias de la salud de la universidad, donde se encuentran las carreras de nutrición, psicología y enfermería. Mientras que el 6 % son provenientes del área Económico Administrativo con las carreras de economía, contabilidad, y turismo. De igual forma, el 4 % pertenece al área de ingenierías, donde se encuentran las carreras de ingeniera empresarial, ingeniería computacional e ingeniería en negocios; finalmente, el 2 % se ubican en el área de periodismo y derecho, con las carreras correspondientes.

Tabla 2

Análisis obtenido en el indicador: Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela, ítems del 1 al 5

Reactivo	Escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
1. La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de un contexto rural.	16 %	4 %	80 %
2. La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso.	22 %	2 %	76 %
3. Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar su apariencia física y características culturales.	10 %	4 %	86 %
4. Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa.	14 %	6 %	80 %
5. La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a personas provenientes de un contexto rural.	14 %	8 %	78 %

Con base en los resultados de la Tabla 2, puede apreciarse que, de manera general, los alumnos manifestaron una valoración positiva en las formulaciones mediante las cuales se evaluó las condiciones que en su consideración presenta la universidad para recibir alumnos provenientes de un contexto rural, dado que los cinco ítems recibieron un porcentaje mayor a 70 %, respecto a las aseveraciones positivas que se plantearon en relación a la inclusión. Sin embargo, el ítem 2 que cuestionaba si “La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso”, obtuvo como respuesta a 76 % que indicó estar de acuerdo con la aseveración, 22 % se mostró en desacuerdo con la misma y el 2 % mantuvo una posición neutra o indecisa al respecto.

De igual forma, el análisis de la Tabla 3 está relacionado con los porcentajes de los ítems relacionados con el segundo de los indicadores que correspondió a la actitud docente en la atención de alumnos de un contexto rural. Para los reactivos, la escala de Likert indicó que el número 1 corresponde a *nunca* y el 5 a *muy de acuerdo*.

Tabla 3

Análisis obtenido en el indicador: Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural, ítems del 6 al 8

Reactivo	Escala: 1 al 5		
	Nunca a Casi nunca (1-2)	Algunas veces sí Algunas veces no (3)	De acuerdo con Muy de acuerdo (4-5)
6. Considero que los temas vistos en clase son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural.	8 %	10 %	82 %
7. El docente adapta su clase de acuerdo con la diversidad de alumnos presentes en el aula.	4 %	16 %	80 %
8. Los docentes refieren como algo positivo que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera.	4 %	10 %	86 %

Con base en los resultados de la Tabla 3, puede apreciarse que los alumnos manifestaron una valoración positiva en las formulaciones mediante las cuales se evaluó la actitud que presenta el docente durante su práctica hacia estudiantes provenientes de

un contexto rural dentro de la universidad. En los tres ítems con que se midió el indicador se tuvo un porcentaje de 80 % o más que manifestaron estar de acuerdo con que el docente adapta su clase y se obtuvo una valoración positiva respecto de la inclusión de alumnos rurales. Si bien el resultado que se registró en este indicador es positivo, un aspecto que llama la atención es el hecho de que el 20 % de los alumnos se mostraron en desacuerdo con la aseveración de que “el docente adapta su clase de acuerdo con la diversidad de alumnos presentes en el aula”.

De igual forma, el análisis de la Tabla 4 está vinculado con porcentajes de los ítems relacionados con el indicador de la zona de desarrollo real (historia de referentes) que perciben los participantes hacia alumnos provenientes de un contexto rural. Para los reactivos, la escala de Likert indicó que el número 1 era *siempre* y 5 *nunca*.

Tabla 4

Análisis obtenido en el indicador (3) Zona de desarrollo real (historia de referentes), ítems del 9 al 15

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	Siempre y casi siempre (1-2)	Algunas veces (3)	Casi nunca y Nunca (4-5)
9. Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los que han vivido en la ciudad.	60 %	20 %	20 %
10. Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural.	62 %	14 %	24 %
11. El docente manifiesta dificultad para explicar los temas a alumnos provenientes de un contexto rural.	14 %	10 %	76 %
12. Tengo la percepción de que los docentes pudieran estar más cómodos con sus clases si atendieran solo a estudiantes que son de la ciudad.	16 %	14 %	70 %
13. Es común que alumnos provenientes de un contexto rural expresen que tienen dificultades para entender los temas.	26 %	14 %	60 %
14. El docente se muestra indiferente a cambiar su forma de enseñanza pese a observar que alumnos de contexto rural manifiestan dificultades.	18 %	6 %	76 %

15.El docente suele tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural.	16 %	10 %	74 %
---	------	------	------

Con base en los resultados de la Tabla 4, se observó que, por lo general, los alumnos manifestaron que el docente nunca o casi nunca (76 % de los alumnos concuerda con ello) manifiesta dificultad para explicar los temas a alumnos provenientes de un contexto rural, mientras que un 10 % refiere que algunas veces los docentes manifiestan dificultades y 14 % se identificó con la escala de siempre y casi siempre respecto a este nivel de dificultad para la atención de alumnos provenientes de un contexto rural. Dentro de esta misma línea, el 62 % de los alumnos (escala de siempre y casi siempre) estuvo de acuerdo con que suelen observar mayores dificultades de adaptación a la escuela de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural (ítem 10).

Asimismo, en el ítem 13, el 26 % de los encuestados manifestó su punto de acuerdo con señalar que es común que los alumnos provenientes de un contexto rural manifiesten dificultades para entender los temas, en tanto que el 14 % expresó que a veces tienen problemas; la escala de nunca y casi nunca se eligió por el resto de los participantes en un porcentaje de 60 %. Esto indica que, aun cuando se ha avanzado en el acceso, se siguen manifestando problemáticas específicas hacia los alumnos rurales en el ámbito de educativo, lo que puede repercutir en sus posibles condiciones de aprendizaje.

También en el ítem 15, el 74 % de los encuestados se inclinó por la escala de casi nunca o nunca en cuanto a que el docente tiene dificultades para explicar los conceptos a los alumnos provenientes de un contexto rural, en tanto que el 16 % consideró que esto ocurre en la escala de siempre y casi siempre, y 10 % indicó que algunas veces ocurre.

Por su parte, en el ítem nueve, que establecía la aseveración de “considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los que han vivido en la ciudad”, el 60 % de los participantes señalaron en la escala de siempre o casi siempre su punto de acuerdo con la afirmación; el 20 % seleccionó la opción de algunas veces, y el mismo porcentaje se seleccionó para la opción de casi nunca o nunca. En este sentido, es importante destacar

que los estudiantes encuestados perciben que es común que los alumnos provenientes de un contexto rural, tengan un nivel académico más bajo.

Asimismo, es posible apreciar que en las preguntas relacionadas con la actitud docente referidas a “tengo la percepción de que los docentes pudieran estar más cómodos con sus clases si atendieran solo a estudiantes que son de la ciudad” (pregunta 12) y la de “el docente se muestra indiferente a cambiar su forma de enseñanza pese a observar que alumnos de contexto rural manifiestan dificultades” (pregunta 14), en las respuestas de los estudiantes se observó que en su mayoría estos seleccionaron la opción de casi nunca o nunca, ubicándose en porcentajes del 70 % la primera y 76 % para la segunda interrogante. A partir de esto se infiere que, pese a que los docentes evidencian un nivel académico más bajo en los alumnos, los estudiantes encuestados perciben que sus profesores no tienen problema al intentar integrarlos porque han mostrado una actitud positiva para adaptar sus clases si es necesario.

4.3 Resultados de encuesta aplicada a docentes

Para analizar los resultados de la aplicación de la encuesta a los docentes se consideraron los mismos indicadores que en la de los estudiantes, tal y como se explica al inicio del presente capítulo y con los indicadores que se describen en la Tabla 1 en la que estos se presentan, así como la variable y las preguntas de ambos instrumentos. En esa medida, se contó con la participación de 36 docentes; de estos, el 47.2 % cuenta con una maestría, en el 44.4 % su último grado consta de un nivel de licenciatura, y el 8.3 % tiene un doctorado.

Respecto a los rangos de edad de los participantes, un porcentaje de 30.6 % se ubican en el rango de 20 a 30 años; en el rango de 31 a 40 años se ubicó el 36.1 %; en el rango de 41 a 50 años, el 19.4 %. Finalmente, en el rango de 51 a 60 años, el 13.9 %. El análisis de la Tabla 5 corresponde a los porcentajes de los ítems relacionados con el primer indicador de atención a la inclusión educativa que se midió a partir de las primeras cinco afirmaciones. Al respecto, la escala de Likert señaló que un valor de 1 correspondía a *completamente en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

Tabla 5

Análisis obtenido en el indicador atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	En desacuerdo (1-2)	Intermedia (3)	De acuerdo (4-5)
1. La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de un contexto rural.	8 %	0 %	92 %
2. La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso.	15 %	12 %	73 %
3. Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar su apariencia física y características culturales.	9 %	12 %	79 %
4. Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa.	12 %	6 %	82 %
5. La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a personas provenientes de un contexto rural.	6 %	12 %	82 %

En los resultados que se presentan en la Tabla 5 se evidencia que los docentes manifestaron una postura favorable y positiva en sus respuestas a las formulaciones relacionadas con las condiciones que presenta la institución para recibir alumnos provenientes de un contexto rural, dado que los cinco ítems recibieron un porcentaje por encima del 73 %. Es importante señalar que al momento de responder a la pregunta muchos de los docentes pudieron haber pensado particularmente en el factor económico de la institución y en cómo ello permite el acceso de estos alumnos a la educación, pues no se habló en general sobre cuáles son las condiciones que facilitan el acceso de estos alumnos a la educación. Por tal motivo, se hace necesario aclarar que, aun así, siguen teniendo una valoración positiva de la institución asociados con las facilidades de acceso que se encuentran.

De igual forma, los datos que se presentan en la Tabla 6 corresponden a los porcentajes de los ítems relacionados con el segundo indicador, vinculado a la actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural durante su

práctica. Para las aseveraciones con las que se midió el indicador, la escala de Likert indicó un valor de 1 para *nunca* y de 5 para *muy de acuerdo*.

Tabla 6

Análisis obtenido en el indicador Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural

Reactivo	Percepción en escala: 1 al 5		
	Nunca Casi nunca (1-2)	Algunas veces sí Algunas veces no (3)	De acuerdo Muy de acuerdo (4-5)
6. Adapto mis clases de acuerdo con la diversidad de los alumnos provenientes de un contexto rural.	3 %	9 %	88 %
7. Considero que es bueno que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera.	0 %	9 %	91 %
8. Considero que los temas vistos son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural.	6 %	12 %	82 %

Con base en los resultados de la Tabla 6, se halló que por lo general, los docentes valoraron positivamente las formulaciones mediante las cuales se evaluó la actitud que presentan en su práctica hacia estudiantes provenientes de un contexto rural dentro de la institución. En los tres ítems indicaron con un porcentaje de más 80 % en estar de acuerdo en adaptar su clase a los alumnos sin importar su contexto. Adicionalmente, 91 % se mostró a favor de una postura en la que es bueno que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera.

El análisis cuantitativo de la Tabla 7 corresponde a los porcentajes de los ítems relacionados con el indicador de la zona de desarrollo real (historia de referentes), particularmente el nivel académico que perciben los docentes en alumnos provenientes de un contexto rural. Para los reactivos, la escala de Likert señaló que el número 1 es *nunca* y 5 *siempre*. En los resultados puede apreciarse que generalmente los docentes consideran que hay una correspondencia entre el origen de alumnos de un contexto rural y un nivel académico inferior, esto en comparación con los estudiantes que han hecho

sus estudios en la ciudad (ítem 12) debido a que el 67 % estuvo de acuerdo con la escala de siempre o casi siempre con la aseveración.

Tabla 7

Análisis obtenido en el indicador (3) Zona de desarrollo real (historia de referentes)

Reactivo	Escala: 1 al 5		
	Nunca Mayoría de veces no (1-2)	Algunas veces (3)	Casi siempre Siempre (4-5)
9. Prefiero que el alumno de contexto rural se adapte a mi clase en vez de cambiar mi práctica solo para él.	73 %	18 %	9 %
10. De preferencia siempre elijo grupos en donde haya menos alumnos de un contexto rural para poder llevar a cabo mi práctica docente de mejor forma.	94 %	6 %	0 %
11. Considero que cuando tengo alumnos de un contexto rural se me dificulta explicar los temas.	3 %	9 %	88 %
12. Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los alumnos que han vivido en la ciudad.	6 %	27 %	67 %
13. Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural.	18 %	24 %	58 %
14. Suelo tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural.	3 %	15 %	88 %
15. Es común que alumnos provenientes de un contexto rural me expresen que tienen dificultades para entender los temas.	3 %	12 %	85 %

Al continuar con el análisis de los datos de la Tabla 7, el 58 % de los docentes indicó su grado de acuerdo con que los estudiantes de origen rural suelen presentar mayores dificultades de adaptación en la escuela (ítem 13). Para esta situación en particular se puede observar la correspondencia existente entre lo que observan los docentes y lo que señalan los alumnos en relación con este aspecto, el cual tiene un vínculo con el nivel académico y las dificultades que pueden presentar los alumnos de origen rural durante su estancia en la educación superior. Por tal motivo, se asume que, pese a que la escuela presente ciertas condiciones para el acceso, las limitantes

académicas o culturales adquiridas por el estudiante durante su historia, siguen siendo una variable a tener en cuenta durante su trayecto escolar o futuro éxito profesional.

Asimismo, el 94 % de los docentes encuestados indicaron estar en desacuerdo con el ítem 10 el cual establecía: “de preferencia siempre elijo grupos en donde haya menos alumnos de un contexto rural para poder llevar a cabo mi práctica docente de mejor forma”. Sin embargo, el ítem número 14 referido a “suelo tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural” se corresponde con 88 % en la escala de siempre y casi siempre. Igualmente, en la respuesta al ítem número 15, los resultados indican que el 85 % de los docentes señaló en la escala de casi siempre a siempre que “es común que alumnos provenientes de un contexto rural me expresen que tienen dificultades para entender los temas”.

En tres de los ítems que se presentan en la Tabla 7 se tuvo un porcentaje por encima del 80 %, lo cual denota que el docente casi siempre o siempre observa complicaciones para explicar la clase cuando en la misma tienen alumnos de un contexto rural (ítem 11), en sus explicaciones de clase (ítem 14), así como el hecho de que los alumnos rurales manifiesten dificultades para entender los temas (ítem 15). Esto puede indicar que es frecuente que los docentes, al exponer sus clases, tienden a tener dificultades a la hora de nivelar a los alumnos de origen rural y/o adaptar sus clases a sus condiciones académicas, lo que dificulta así su acceso igualitario a los contenidos de la materia; esto podría estar generando más problemas a su posible rezago educativo.

4.4 Análisis cualitativo de preguntas abiertas a estudiantes y docentes

Como parte de las encuestas aplicadas en ambos participantes de la institución, y relacionado con los indicadores mencionados, se plantearon preguntas abiertas donde los alumnos y docentes participantes describieron las dificultades que se presentan al tratar de incluir a estudiantes de un contexto rural, así como los obstáculos que se han tenido en el ejercicio de la práctica docente, asimismo, sugerencias que refieren a una mejora en la adaptación, esto en relación con los alumnos provenientes de un contexto rural.

En el caso de los alumnos, el procesamiento cualitativo de la pregunta: ¿cuáles han sido alguna de las dificultades que pueden tener los docentes al tratar de incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural? (pregunta 16 del cuestionario), permitió agrupar las respuestas (ver Tabla 8) en cinco categorías analíticas.

Tabla 8

Análisis obtenido en la pregunta abierta sobre las dificultades que consideran los alumnos que tienen los docentes a la hora de incluir a los alumnos de un contexto rural

Categoría	Densidad	Porcentaje
1) El Lenguaje	26	52 %
2) Habilidades sociales	5	10 %
3) La falta de relación de la planeación	5	10 %
4) Uso de tecnologías	7	14 %
5) Otros señalamientos	7	14 %

En las respuestas de los estudiantes (50 participantes) y como parte de las categorías analíticas que se generaron ante la misma respuesta, es posible apreciar conforme a la Tabla 8, que el mayor porcentaje se vinculó con el lenguaje con 52 %, en segundo lugar, con 14 % el uso de tecnologías, mientras que la falta de habilidades sociales y la falta de relación de la planeación concentraron 10 % de las menciones cada una. Por último, la categoría donde se dieron respuestas muy diversas se tituló “Otros señalamientos”, obteniendo 14 % de respuestas.

Para el caso de los docentes (con 36 participantes), el procesamiento cualitativo de la pregunta ¿cuáles han sido alguna de las dificultades que es posible haya tenido para incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural? (pregunta 16 del cuestionario) permitió que las respuestas se agruparan en cinco categorías analíticas como se muestra en la Tabla 9.

En la categorización de las respuestas de los docentes, el mayor porcentaje recae en la categoría del lenguaje con un 27.7, aspecto que coincide en la categorización que se hizo de las respuestas de los alumnos, pero que presentó un porcentaje mayor (50 %). En segundo lugar, con un 22.5 % se enfatizaron las habilidades sociales, mientras que la diferencia cultural y el uso de tecnologías se agruparon con 13.5 % de las

menciones cada una. También es preciso indicar que el 22.5 % de los docentes indicaron que no observaban ninguna dificultad.

Tabla 9

Análisis obtenido sobre la pregunta abierta sobre las dificultades que consideran los docentes a la hora de incluir a los alumnos de un contexto rural

Categoría	Densidad	Porcentaje
1) El lenguaje	10	27.7 %
2) Habilidades sociales	8	22.5 %
3) Diferencia cultural	5	13.5 %
4) Uso de tecnologías	5	13.5 %
5) Ninguna dificultad	8	22.5 %

Como parte del análisis por cada una de estas categorías analíticas, se seleccionaron los testimonios más significativos de cada categoría tanto en las respuestas de los alumnos, como en las de los docentes.

4.5 Dificultades relacionadas con el lenguaje

El lenguaje académico, tal como lo menciona Serrano (2015), es una de las demandas y situaciones a las que un alumno universitario debe enfrentarse, así como algo primordial para los docentes universitarios. Para Serrano, pese a que los docentes consideran primordial la apropiación de un léxico especializado, muchas veces no son efectivos a la hora de transmitir ese lenguaje especializado para generar la adaptación pertinente.

Los alumnos participantes en el estudio coinciden con esta afirmación, tal como se puede apreciar a continuación, haciendo la precisión que los testimonios que se refieren a los alumnos se expresan con letra “A” mayúscula al final como parte su identificación, mientras que los testimonios de los docentes son referidos con la letra “D” mayúscula¹:

¹ El número al final del testimonio, refiere al número del participante, en este caso, el número del alumno que en la encuesta expresó dicho testimonio.

“El léxico especializado, algún tipo de "carrilla" términos o abreviaturas al hablar”. (A3)

“Muchas veces los maestros suelen utilizar un lenguaje mucho más elevado que nosotros, y nos cuesta entenderlos”. (A9)

“Yo creo que lo más en lo que se puede dificultar es en entender algunas palabras que sean diferentes”. (A21)

“Considero que el lenguaje puede ser”. (A45)

“Que no tenemos el mismo nivel académico”. (A47)

El lenguaje es sin duda una distinción clara y necesaria en el ámbito universitario, el cual exige más profesionalidad (Satizábal et al., 2021). Algo similar refieren los docentes en sus participaciones.

“El lenguaje académico es necesario”. (D3)

“El lenguaje académico”. (D4)

“Algunos aspectos de lenguaje”. (D10)

“Alguna vez fue el uso de la lengua materna de los estudiantes, pero después eso se resolvió”. (D14)

“Algunas veces son diferentes los lenguajes que manejamos, pero es normal”. (D19)

“Muchas veces me cuesta nivelar su lenguaje para que todos estemos en la misma sintonía”. (D20)

“Creo que tienen las mismas facultades, únicamente hay temas y palabras que de inicio sus otros compañeros pudieron haber escuchado en la prepa y ellos no, por lo que hay que apoyarlos un poco más, pero logran excelentes resultados”. (D21)

“El lenguaje que se usa en la universidad”. (D32)

Sin embargo, dentro de la misma respuesta, algunos alumnos expresaron no observar dificultades relevantes, como se observa a continuación:

“No he visto ninguna la verdad”. (A8)

“No hay dificultades”. (A9)

“No he observado gran dificultad al respecto”. (A12)

De igual forma, algunos docentes indicaron no haber observado o considerar realmente un problema.

“Siento que me he sentido cómodo con todo tipo de alumnos”. (D29)

“A veces me cuesta que entiendan en general los alumnos”. (D28)

“Ninguno y no debería de haber”. (D31)

En las respuestas anteriores es posible observar la correspondencia que hay entre los resultados encontrados y lo que refieren distintos autores. En ese sentido, el lenguaje es importante para desarrollar en los alumnos un vocabulario y un aprendizaje especializado, por lo que no contar con los referentes conceptuales en el repertorio o andamiaje de los alumnos conlleva a que su desarrollo académico no sea a la par del que pueden tener otros alumnos.

De esta forma es posible que se puedan generar desigualdades, las cuales tiene su origen en lo social y que puede hacer más difícil la apropiación de los conocimientos en los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios. En la participación docente también se puede observar la correspondencia con este aspecto, por lo que se debe recalcar que es evidente que estos pueden estar haciendo uso del manejo de conceptos únicos y propios de su disciplina; de modo que es normal que en las clases tienden a utilizar y exigir en sus alumnos un lenguaje especializado.

Este aspecto no tiene por qué ser negativo, sino más bien debe verse como un reto de inclusión por parte de los docentes, de tal modo que se mejore su didáctica lo más posible con el fin de promover el desarrollo del aprendizaje de todos los estudiantes sin caer en la exclusión. Sin embargo, es importante señalar que el alumno también debe de cumplir con esfuerzo y disciplina para poder corresponder a las exigencias de los docentes y mantener un enfoque de corresponsabilidad entre ambos actores.

4.6 Dificultades referidas al uso de la tecnología

El uso de las tecnologías es una herramienta que hoy en día es esencial, así como necesaria para las prácticas educativas, sobre todo en un contexto universitario donde se debe estar a la vanguardia en su uso. En relación con la efectividad, al interactuar sin referentes es difícil desarrollar una ejecución efectiva. En este caso no haber interactuado antes con plataformas en línea, o con tecnologías especializadas pudo representar una barrera de los mismos alumnos para ser efectivos; es decir, para el buen uso de ellas (Ibáñez, 2007).

De la misma forma, es necesario retomar la concepción de capital cultural, al cual los autores Casillas et al. (2007) direccionaron como una serie de conocimientos o hábitos. Desde una relación con las tecnologías se podría indicar que si un estudiante no ha desarrollado este tipo de conocimientos, o está limitado en su dominio, su capital cultural podría ser un obstáculo a la hora de enfrentarse a una situación en la que se requiera manifestar habilidades y conocimientos tecnológicos. En esta línea se afirman las siguientes afirmaciones de los alumnos participantes:

“No creo que tenga dificultades en clases presenciales, pero si cuando son en línea”. (A4)

“Tener una poca más de consideración en el ámbito tecnológico, puesto que muchas veces los alumnos provenientes de un contexto rural no tienen contacto con esas tecnologías y se les dificulta”. (A7)

“Tal vez en el uso de la tecnología”. (A9)

Algo que tenga que ver con tecnología o algo más avanzado. En zonas rurales casi no se llega a ver este tipo de herramientas modernas, ya sea computadoras, laptop, tabletas o simplemente electrónicos de oficina o cualquier otro tipo, por lo que a la hora de que en la universidad se les solicita su uso, ellos carecen de las competencias para ser efectivos con esas demandas. (A22)

“El uso de tecnología”. (A26)

Al momento de asignarnos las tareas hay posibilidad de que se les dificulte a algunos el subirlas a plataforma si no están familiarizados con el sistema. El

traslado y el transporte podría ser otro inconveniente que se tiene por las distancias para llegar a la escuela. (A41)

Lo anterior también se corresponde con algunas respuestas de los docentes, quienes también señalaron la falta de habilidades de los alumnos rurales con las plataformas digitales, tal como se puede apreciar a continuación:

“Ellos se encontraban lejos y tenían problemas para conectarse a internet, sin embargo, se tomó en cuenta esa situación y se trabajó de la mejor manera”. (D9)

“Poco acceso a la tecnología nada más”. (D15)

“Que a veces se les dificulta usar las nuevas tecnologías, tanto para recibir información, como para crearla con ayuda de estas”. (D18)

Las tecnologías se señalan con una necesidad o demanda académica. Lo anterior da lugar a que docentes y alumnos entiendan el papel que tiene la tecnología en el ámbito educativo como un indicador de éxito. De este modo se señala por parte de los estudiantes como un factor que los limita en la búsqueda del conocimiento. En consecuencia, los docentes lo consideran como un factor importante para desarrollar los aprendizajes dentro de sus clases.

4.7 Dificultades relacionadas con habilidades sociales

La falta de socialización es un tema que aborda López (2006), quien afirma que es una de las carencias de los alumnos rurales, es decir, muchas veces estos estudiantes tienen recursos lingüísticos y culturales distintos dentro de su lugar de nacimiento, lo cual hace necesaria una nueva adaptación a los códigos y valores de un lugar distinto. El proceso de socialización es un ciclo constante y este viene dado desde la infancia como en la adolescencia, siendo primordiales para la adaptación de los chicos a las nuevas demandas (Lacunza de González, 2011).

En esto coincide Ibáñez (2007), quien consideró que la efectividad de los alumnos en cualquiera interacción nace de una historia previa; es decir, una interacción para poder ser efectivos, por lo que la falta de efectividad en interacciones sociales distintas

a los que se ven expuestos este tipo de alumnos suele ser el proceso de adaptación requerido para las nuevas demandas a las que se exponen. Lo anterior se puede observar en algunas apreciaciones de los alumnos participantes:

“Quizá en su forma de hablar “. (A10)

“Su falta de interés en socializar, su poco interés por participar en clase”. (A11)

“Que pueden tener distintas maneras de pensar”. (A14)

“Muchas veces por su forma de ser que siente que no encajarán con ciertas personas suelen apartarse y es difícil incluirlos”. (A16)

“Las costumbres”. (A31)

“La adaptación”. (A37)

“Que tal vez el alumno este adaptado a otro tipo de enseñanza como el que se da en la ciudad”. (A39)

“Más que nada que se adapten a la ciudad”. (A46)

Lo anterior también se corresponde con algunas respuestas de docentes participantes que señalaron la falta de interacción y de habilidades sociales como una característica de los alumnos provenientes de un contexto rural, tal como se puede apreciar a continuación:

“En ocasiones no participan en clase por miedo o vergüenza”. (D5)

“Falta de habilidades sociales”. (D6)

“El estado de ánimo y poca energía que tienen en clase”. (D7)

“Me han tocado alumnos introvertidos”. (D13)

“La falta de comunicación, y la falta de habilidades sociales”. (D36)

En estos testimonios se observó que las habilidades sociales, y/o las carencias son notorias y pueden llegar a dificultar en gran parte su proceso de adaptación al cursar una carrera universitaria. Como se mencionó, esta es una variable que desempeña un papel importante no solo en el ámbito educativo, sino en distintos ámbitos de la vida.

Es importante enfatizar la importancia de que las instituciones reconozcan esta cuestión, dado que, pese a poder aceptar a la mayoría de las personas, no solo basta con ofrecerles la educación común a la que todos están acostumbrados, sino que es relevante preparar tanto la práctica de los docentes, como los procesos educativos en general, de tal modo que se parta desde una perspectiva más enfocada en la socialización en general.

Por otra parte, el procesamiento cualitativo de la pregunta ¿qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural? (pregunta 19 de la encuesta), permitió agrupar las respuestas en cuatro categorías, tal y como se aprecia en la Tabla 10 las cuales tienen relación con (1) Adecuación curricular, (2) diagnóstico de necesidades, (3) planeación (4), otros señalamientos.

Tabla 10

Análisis obtenido sobre la pregunta: ¿qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural?

Categoría	Densidad	Porcentaje
1) Adecuación curricular	9	25.0 %
2) Diagnóstico de necesidades	10	27.7 %
3) Planeación	6	16.6 %
4) Otros	11	30.5 %

Es posible observar en las categorías que se muestran en la Tabla 10 y conforme con las respuestas de los docentes, que la estrategia que utilizan con mayor frecuencia es la de diagnóstico de necesidades con 27.7 %; en segundo lugar, con el 25 % se ubicó el ajuste de referentes o la adecuación de los ejemplos durante clase. La planeación de clase o el ajuste de esta tuvo un 16.6 %; finalmente, la categoría otros el 30.5 %.

4.8 Adecuación curricular

Dentro de las estrategias de adecuación curricular, el facilitar ejemplos o adecuarlos al contexto del aula, y a las características del alumnado favorece el aprendizaje. Por el contrario, el no hacerlo y estandarizar la práctica docente sin adecuarla al alumnado termina reproduciendo diferencias y generando desigualdades (González, 2017). Por tal motivo, se considera necesario adecuar la práctica docente y sobre todo considerar las características de los alumnos provenientes de un contexto rural, dado que muchas veces no tiene las mismas oportunidades o el mismo nivel académico que la ciudad.

Dentro de las prácticas o ajustes que realizan los docentes en la institución, el adecuar los ejemplos es una de ellas, tal como lo mencionan los siguientes testimonios:

“Intento utilizar ejemplos que ellos conozcan”. (D1)

“Educación popular a partir de los conocimientos que ya tienen desde su contexto”. (D4)

“Explicar con ejemplos que también abarquen el contexto rural”. (D5)

“La inclusión y equidad en esos temas, puesto que considero que si existe una deficiencia al momento de [explicar] algún tema, busco explicárselo de la manera más entendible”. (D13)

“Ejemplificaciones adaptadas y asociadas a diferentes contextos, para que el aprendizaje pueda ser más significativo”. (D14)

“Expandir el alcance de analogías y ejemplos prácticos”. (D15)

“Flexibilidad y apertura al trabajo con los materiales que se cuenten. Adaptación de los temas o ejemplos de clase”. (D16)

“Busco hacer sencillos los temas complejos”. (D22)

“Actividades de fácil acceso para todos”. (D24)

Tal como describen, los docentes refieren ajustar los ejemplos y hacerlos más sencillo para que así el conocimiento pueda llegar de forma efectiva a todos sin importar sus características.

4.9 Diagnóstico de necesidades

Dentro de las estrategias que se utilizan para mejorar la práctica docente se encuentra el diagnóstico, debido a que este es una herramienta fundamental para elevar la calidad educativa; además, sirve como guía para la posterior planeación, por lo que un diagnóstico previo se considera fundamental y una base dentro del posible éxito en la práctica educativa (Arriaga, 2015).

El diagnóstico previo es una más de las estrategias que llevan a cabo los docentes de la institución para mejorar su práctica educativa en relación con los alumnos provenientes de un contexto rural, tal como lo señalan:

“Iniciar con un diagnóstico y detectar las deficiencias que los alumnos puedan traer de conocimiento y socialización e integración”. (D6)

4.10 Planeación

La planeación didáctica es una herramienta fundamental en el éxito de los objetivos de aprendizaje del alumnado, por ello es una pieza clave. Todas aquellas estrategias y actividades enfocadas hacia un objetivo, desarrollando un método, constituye la planeación didáctica (Ascencio, 2016).

De las distintas herramientas y elementos que constituyen las adecuaciones que llevan a cabo los docentes de la institución, la planeación didáctica es una de ellas, tal como lo mencionan a continuación:

“Siempre dirijo mi planeación hacia las condiciones del grupo”. (D 19)

“Planear de acuerdo con sus conocimientos”. (D20)

“Adapto mi planeación a mis clases”. (D25)

“Planear bien mis clases”. (D27)

“Planeo con relación al nivel del grupo”. (D29)

“Siempre planeo mucho antes y voy adecuando”. (D36)

Por último, es importante considerar que lo que reflejan los testimonios de los docentes se corresponde con las descripciones y lo que observan los alumnos dentro y fuera del aula de parte de sus maestros, porque en sus resultados muestran que si hay prácticas que realizan los docentes para incluir a los alumnos provenientes de un contexto rural. En esa medida, se puede considerar relevante señalar que las prácticas inclusivas son una respuesta que se tiene dentro de la institución, sean adaptaciones, planeaciones o empatía. Esto expresa que la institución sigue lineamientos concretos y convenientes en relación con las políticas públicas enfocadas a la inclusión.

Como parte de la encuesta, también se les pidió a los participantes que enunciaran sugerencias para mejorar la atención asociadas con mejorar la práctica docente con los alumnos provenientes de un contexto rural. Como se muestra en la Tabla 11, el procesamiento cualitativo de la pregunta relacionada con las sugerencias permitió agrupar las respuestas en cuatro categorías, las cuales tienen relación con (1) adecuación curricular en la planeación didáctica, (2) habilidades inclusivas del docente, (3) empatía, (4) otros señalamientos.

Tabla 11

Categorías generadas sobre la pregunta abierta a los alumnos y docentes sobre: ¿ qué sugerencia se puede ofrecer para una mejor atención a los estudiantes provenientes de un contexto rural?

Categoría	Alumnos		Docentes	
	Densidad	Porcentaje	Densidad	Porcentaje
1) Adecuación curricular en la planeación didáctica	9	18 %	12	33.3 %
2) Relacionado con habilidades inclusivas del docente	17	34 %	11	30.5 %
3) Relacionado con la empatía	10	20 %	7	19.4 %
4) Otros	14	28%	6	16.6 %

Como se observó en las categorías analíticas que se generaron a partir de las respuestas de los docentes y los estudiantes que se muestran en la Tabla 11, en el caso de los alumnos, el mayor porcentaje se ubicó con 34 % en habilidades inclusivas del

docente; en segundo lugar, con un 28 % en la categoría vinculada con la empatía; en tercer lugar, con 18 % fue la adecuación curricular, mientras que otros señalamientos concentraron el 28 % de las menciones.

En el caso de los docentes, sus respuestas con 36 participaciones fueron variadas y la categoría relacionada con la adecuación curricular fue la más alta con un 33 %. En cambio, en segundo lugar con 30.5 % se agruparon las respuestas vinculadas con las habilidades inclusivas. Finalmente, la empatía puntúa con un 19.4%, mientras que otros señalamientos tuvo el 16.6% de las menciones. Es importante señalar que las categorías más señaladas por los alumnos también coinciden con la de los docentes y estuvieron vinculadas con la adecuación curricular y las habilidades docentes.

Finalmente, y para efectos del análisis que se presenta en este capítulo, se seleccionaron los testimonios más significativos de docentes y alumnos como parte de las respuestas a la pregunta donde se solicitó en ambos participantes sugerencias que permitan la mejora de la práctica docente para la atención de alumnos de un contexto rural.

4.11 Sugerencias relacionadas planeación didáctica

En la perspectiva de Navarro et al. (2016), las adecuaciones curriculares son estrategias o instrumentos que utiliza el docente en su práctica, tienen como finalidad la de facilitar la individuación de las características del alumnado para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sin importar su condición. Como parte de las mismas se encuentra la planeación, sin embargo, es común que los docentes universitarios no hayan tenido una formación docente, por lo que pueden carecer de habilidades de planeación educativa (Islas et al., 2014).

En este sentido, la planificación es una piedra angular en la aceptación y la correcta forma de enseñanza debido a que su objetivo consiste en la mejora del aprendizaje, lo cual debe tomarse en cuenta para que la educación sea verdaderamente inclusiva (Colás, 2014). En este sentido, los docentes participantes del estudio mencionaron algunas de los elementos implícitos en la planeación didáctica como parte de sus sugerencias.

“Buscar la forma de adaptarse a sus historias”. (D1)

“Es importante conocer las características de nuestros educandos, sus necesidades y tener comunicación interpersonal para irnos involucrando en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (D3)

“Trabajar desde los conocimientos que ya tienen los alumnos”. (D4)

Evaluar e integrar a todos los alumnos como dinámica para detectar si los estudiantes que vienen de contextos rurales, se encuentran o no en sintonía con los demás alumnos y así proceder a las medidas que sean necesarias para ayudar y poner al corriente a dicho estudiante. (D8)

“Realizar una evaluación diagnóstica para adecuar la planeación”. (D11)

“Adaptar las clases a las necesidades y conocimiento previos de los alumnos”. (D16)

“Siempre la planeación es la guía”. (D19)

“Siempre realizar una planeación adecuada”. (D20)

“Planear bien las clases antes “. (D31)

“Evaluar antes al grupo”. (D32)

“Conocer a los alumnos “. (D33)

“La adecuación curricular”. (D36)

La planeación es una necesidad para integrar y establecer una mejor forma de enseñanza en los niveles universitarios, puesto que no todos los alumnos llegan con las mismas características. En este sentido, es imprescindible su aplicación y desarrollo durante el proceso escolar, puesto que lo la perspectiva inclusiva señala como necesaria la practica adecuada a los alumnos y a su diversidad. Al respecto, algo similar refieren los alumnos en relación con la idealización de la enseñanza de sus maestros, puesto que demandan las adecuaciones o cambios dentro de sus clases para la mejora de su aprendizaje, como se exhibe en los siguientes testimonios.

“Mayor inclusión, asesorías fuera del horario escolar y/o alternativas de ejemplos”. (A3)

“Preguntar desde que punto apoyarlos para empezar de ahí”. (A5)

“Adaptarse al método de aprendizaje del alumno”. (A7)

“Yo creo que tomar en cuenta nuestras opiniones con respecto a lo que se complica, para así facilitar un poco más la forma de aprender y así evitar una posible deserción”. (A8)

“Ayudarle de acuerdo con sus formas de estudiar”. (A14)

“Que busquen la manera de darles una mejor enseñanza, dado que los de zona urbana vienen más preparados”. (A16)

“Cuando nos den los temas de la materia que lo expliquen para que podamos entenderlo”. (A32)

“Que expliquen mejor sus clases”. (A35)

“Que nos apoyen con ejemplos del pueblo”. (A49)

Finalmente, es importante señalar que los alumnos de comunidades rurales están formados para seguir desarrollándose según las exigencias de lo urbano (Salazar y Cogco, 2022); es decir, deben comprender los mecanismos y las formas para llevar a cabo una adecuación exitosa en escuelas de carácter urbano, por lo que la planeación educativa por parte de los docentes universitarios es una exigencia para apoyar el proceso de inclusión de estos estudiantes.

Debido a este panorama es importante señalar que los docentes universitarios se les exige una constante capacitación sobre temas actuales para mostrar siempre una práctica docente correspondiente a las demandas de las políticas educativas, como la inclusión educativa, solo por mencionar una. En contexto con ello, las instituciones de educación superior, deben considerar el fomentar una constante actualización por medio de cursos que mejoren las prácticas de los docentes ante cualquier limitación cultural, física o social de los alumnos que hoy en día ingresan a la universidad.

4.12 Sugerencias relacionadas con las prácticas inclusivas de los docentes

Las prácticas inclusivas, tal como lo expresaron Navarro et al. (2016), son estrategias o instrumentos que utiliza el docente en su práctica, las cuales facilitan la individuación de las características del alumnado para buscar favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje sin importar su condición. De igual modo, las prácticas inclusivas se refieren a procesos o estrategias dentro de una escuela que promuevan en general la adaptación de los alumnos sin importar sus condiciones, por lo que aquellas cuestiones relacionadas con estas serán en sí mismo las habilidades inclusivas del docente hacia el alumnado (UNESCO, 2023).

Dentro de las respuestas de los alumnos se pueden apreciar las sugerencias hacia las prácticas que consideran podrían promover una inclusión más correcta de los alumnos rurales, tal como se observa a continuación:

“Mayor inclusión, asesorías fuera del horario escolar y/o alternativas de ejemplos”. (A3)

“Yo creo que tomar en cuenta sus opiniones con respecto a lo que se les complica, para así facilitar un poco más su forma de aprender y así evitar que se den de baja”. (A8)

“Poner un poco más de atención en ellos y ayudarles en lo que necesiten”. (A9)

“Tratarlos como alumnos normales, ya que, si hacen una diferencia notoria en ellos, no se sentirán cómodos y podría hacer que se cohíban más”. (A11)

“No tratarlos diferente y tratarlos igual a todos”. (A12)

“Las clases más dinámicas”. (A19)

“El tener paciencia, puesto que no sabemos qué conocimientos previos tienen ni como hayan sido tratados anteriormente”. (A20)

“No hacer diferencias entre nadie y preguntar si hay dudas constantemente”. (A21)

“No clavarse mucho en lo teórico, hay que variar, hacer más creativa la materia”. (A22)

“Vernos como personas, no como números en una estadística”. (A25)

“Más inclusión y sobre todo tolerancia con los factores que pudiesen presentarse”. (A26)

“Más interacción con los alumnos, más dinámicas divertidas para no saturarnos”. (A28)

“Que los traten como cualquier alumno que estudia en la escuela”. (A37)

“Atención”. (A38)

Ponernos más atención a los alumnos rurales o con problemas, pero sin dejar a un lado a los otros alumnos. Sí ve que no se entendió un tema explicarlo de nuevo, y si todos entendieron y nosotros no, ofrecerle quedarse un rato después de la clase para explicarle o algo así, pero tampoco se trata de que el docente esté detrás del alumno, si el alumno busca la tutoría muy bien. (A40)

“Mas que nada creo que no se debe hacer una diferenciación entre estudiantes de contextos rurales y de ciudad, porque eso podría crear un distanciamiento entre los compañeros y eso no permitiría que se puedan desarrollar socialmente”. (A44)

“Que vean más allá de lo que ven para poder integrarnos mejor”. (A47)

Por lo general, las sugerencias de los alumnos se centran en cuestiones que conducen a facilitar la adaptación de los alumnos rurales, de tal modo que se sientan integrados o incluidos dentro del aula y que se favorezca un clima correcto. En lo concerniente a los docentes, estos expresaron los siguientes señalamientos:

“Crear un ambiente de confianza para la participación de los alumnos/as”. (D2)

“Ofrecer al alumno diferentes opciones tanto en recursos académicos cómo de experiencias en el campus para su mejor adaptación”. (D5)

“Estudiar bien el caso y de qué contexto rural provienen, conversar con el alumno para conocer sus inquietudes y en qué se le puede ayudar”. (D6)

“Ayudar en su adaptación, crear condiciones de apoyo en el grupo de alumnos”. (D7)

Evaluar e integrar a todos los alumnos como dinámica para detectar si los estudiantes que vienen de contextos rurales se encuentran o no en sintonía con los demás alumnos y así proceder a las medidas que sean necesarias para ayudar y poner al corriente a dicho estudiante. (D8)

“Conozca a sus alumnos, vea sus 'diferencias' y tratarlos como iguales. Fomentar el trabajo en equipos”. (D9)

“Integrarlos a la clase, haciendo equipo con estudiantes del contexto urbano”. (D10)

“Conocer al estudiante, sus estrategias, métodos, formas de aprendizaje, conocer las costumbres y tradiciones de su lugar de origen, además de ofrecerle apoyo académico cuando este sea necesario”. (D14)

Sí todos los alumnos están siendo expuestos a los temas de primera vez es más fácil desarrollar la clase basado en los estudiantes que tienen menos representación, así hay más estudiantes adaptándose y la distribución de la capacidad de adaptación de los alumnos es más pareja. (D15)

“Ser pacientes con ellos, tratar de involucrarlos con sus compañeros en una convivencia sana, aprovechar los beneficios que tienen de vivir en una comunidad rural (en ámbitos sociales, culturales, etc.) y poder relacionarlos con las temáticas de clase”. (D17)

“Que debemos de estar preparados para todo tipo de alumnos”. (D34)

Como lo describen los docentes, hay un reconocimiento de la responsabilidad de tener y desarrollar acciones que faciliten la inclusión de los alumnos, sin importar sus características, esto en la búsqueda de mejorar la enseñanza a todos, para que esta sea lo más equitativa posible para la diversidad que hay en el alumnado. Asimismo, y como lo señala la SEP (2016), es importante reducir la exclusión.

4.13 Sugerencias relacionadas con la empatía

La empatía se describe como un factor fundamental para encarar los retos que plantea la inclusión (Guzmán, 2018). En el ámbito educativo, esta es definida como la capacidad del docente de ponerse en el lugar de sus alumnos y se considera que todo aquel docente que trabaje desde la empatía será un docente más inclusivo (Guzmán, 2018).

De modo general, las relaciones de empatía de parte del profesorado se contemplan como una demanda para evitar prácticas que favorezcan la discriminación o la exclusión (Escarbajal et al., 2012). En las respuestas de los alumnos, es posible apreciar que es una cualidad que demandan:

“Sean empáticos como sí sentir y hacerlos sentir en casa”. (A9)

“Que se sigan llevando las clases con toda la empatía posible, Que se reconozcan los logros que los alumnos han hecho, pues también es un ambiente nuevo y al adaptarse siento que les vendría bien el sentir apoyo por parte del docente”. (A23)

“Que derrochen empatía con ellos y no se cansen de apoyarles”. (A30)

“Que sigan derrochando empatía hacia el alumnado”. (A31)

“Comprensión”. (A32)

“Empatía”. (A35)

“Ser más empáticos nomás”. (A39)

“Que sean más empáticos”. (A45)

“Que sean más empáticos con algunos alumnos”. (A50)

Las respuestas de los docentes también coinciden en que la empatía es una cualidad sugerida para desarrollar, en pro de mejorar las prácticas dentro del aula hacia los alumnos provenientes de un contexto rural.

“Que sean de amplio criterio y empáticos”. (D10)

“Igualdad y empatía”. (D11)

“Desarrollar la empatía”. (D19)

“Que tengan mucha paciencia y empatía”. (D21)

“Ser empáticos e inclusivos”. (D22)

“Ser más empáticos con los alumnos que vienen de fuera”. (D23)

“Que seamos más empáticos”. (D27)

Asimismo, es importante destacar la correspondencia entre las respuestas que dan alumnos y docentes, así como en referentes teóricos, para observar que la inclusión tiene características cada vez más demandadas en el ámbito educativo. En la educación superior muchas veces se carece de mayor inclusión, puesto que se pretende que los alumnos ya ingresen con cierto nivel educativo, y en algunas universidades el examen de ingreso es el que precisa lo que los alumnos deben saber. Sin embargo, es necesario desarrollar como docentes las habilidades necesarias para poder llevar a cabo una inclusión más efectiva en el aula, ya sea por medio de la empatía, adecuaciones curriculares y el propio ejercicio de la práctica docente, de forma que ello ayude a incluir a todos los alumnos de la mejor forma posible y no dar paso a la exclusión.

Finalmente, en relación con las respuestas que se categorizaron como “otras respuestas”, se señala aspectos como los siguientes de parte de los docentes:

“Conozca a sus alumnos, vea sus 'diferencias' y trátelos como iguales. Fomente el trabajo en equipos”. (D9)

“Que les den tiempo de adaptarse a su nuevo contexto”. (D27)

“Que debemos de estar preparados para todo tipo de alumnos”. (D34)

Por parte de los alumnos los testimonios relacionados con “otras respuestas” señalaron lo siguiente:

“Las clases más dinámicas”. (A18)

Los maestros son bastante comprensivos y tolerantes ante casi cualquier problemática que se enfrenten los alumnos, tal vez ampliar el tiempo de entrega por cuestiones especiales, pero esto ya lo implementa la mayoría del personal docente. (A40)

“Disponibilidad de transporte para alumnos”. (A41)

Finalmente, en otra de las preguntas incluida en la encuesta aplicada a los docentes de la institución (36), se les solicitó que describieran cuáles son las estrategias que incorporan como parte de las adecuaciones curriculares para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural, y sus respuestas más significativas fueron las siguientes:

“Intento utilizar ejemplos que ellos conozcan”. (D1)

“Explicar con ejemplos que también abarquen el contexto rural”. (D5)

“Ejemplificaciones adaptadas y asociadas a diferentes contextos, para que el aprendizaje pueda ser más significativo.”. (D14)

“Planear de acuerdo a sus conocimientos”. (D18)

“Siempre ser empático con el alumno”. (D19)

“Busco hacer sencillos los temas complejos”. (D20)

“Adapto mi planeación a mis clases”. (D14)

Estas respuestas se corresponden con lo que observan y comentan los autores señalados con anterioridad, lo cual indica que algunas de las prácticas señaladas como positivas son las que llevan a cabo los docentes para ser más incluyentes, esto según sus testimonios.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

La presente investigación se desarrolló con una estrategia de carácter descriptivo para el manejo de los resultados. Se contó con la participación de 50 alumnos y 36 docentes de la universidad en la que el estudio se realizó y para el acopio de información, se utilizó un cuestionario tipo encuesta de elaboración propia para ambos actores (Anexos 2 y 4), el cual se elaboró a partir de una tabla de variable-indicador-pregunta que para efecto de su diseño se construyó (Anexos 1 y 3).

Ambos instrumentos se estructuraron con 15 preguntas en las que se utilizaron una escala tipo Likert variando la escala en cuanto a las opciones de respuesta. De igual forma, se incluyeron cinco preguntas abiertas en las que se buscó captar y describir las estrategias, características y prácticas inclusivas dentro de la institución objeto del presente estudio de parte de las y los docentes hacia los alumnos provenientes de un contexto rural. Adicionalmente, se contó con la perspectiva de los estudiantes rurales en relación con lo que observan y detallan por parte de los docentes en la cotidianidad de su práctica.

Como parte de los hallazgos es posible concluir que la institución tiene las condiciones necesarias para el acceso de todos los estudiantes y garantizar la convivencia de la diversidad en el aula, dado que fue posible identificar un porcentaje elevado de docentes y alumnos que, en relación con las condiciones y el acceso de parte de la institución hacia los alumnos de contextos rurales, corresponde a una variable que se valora de forma positiva.

Asimismo, en los resultados se aprecia cómo el currículo universitario suele mantenerse como de difícil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural, ya que el 62 % de los alumnos (en escala de siempre y casi siempre) estuvo de acuerdo con que suelen observar mayores dificultades de adaptación al contexto universitario en estudiantes que tienen como origen escuelas rurales, lo cual podría ser problemático no solo en el ámbito de su formación profesional, sino también laboral a futuro. Además, los docentes identificaron un nivel académico más bajo en estudiantes provenientes de escuelas ubicadas en contextos rurales, debido a que el 60 % de ellos estuvo de acuerdo con la afirmación de que “los alumnos rurales ingresan con un nivel académico más bajo

que los de ciudad”, observando como en este caso, la forma en que el currículo visibiliza las desigualdades en el nivel académico universitario.

En las respuestas de los participantes es posible observar la correspondencia que hay entre los resultados encontrados y lo que refieren distintos autores vinculados con las dificultades de adaptación por parte de los alumnos rurales al llegar a un nivel universitario, y cómo muchas veces las prácticas inclusivas son indispensables en el futuro éxito de estos alumnos, puesto que se mencionaron como variables en juego para la permanencia de los estudiantes y su formación profesional (Herrera y Rivera, 2020).

Las actitudes encontradas en los docentes se corresponden con las exigencias de las políticas públicas enfocadas a la inclusión; es decir, se hallaron prácticas inclusivas, como el hecho de que los docentes manejan estrategias para adaptar e incluir a los estudiantes provenientes de escuelas rurales, estrategias que se ven reflejadas en las descripciones que realizan los alumnos, los cuales valoran y aprecian este tipo de actitudes. Sin embargo, también se manifiestan actitudes y prácticas que no están en línea con una relación de inclusión, puesto que los estudiantes señalaron que algunos docentes son incapaces de adaptar su lenguaje a ellos y tienden a confundirlos con el uso de tecnicismos que aún no están en condiciones de manejar.

En línea con ello, también se encontró que los docentes de la institución aun expresan como importante la exigencia y el uso de un lenguaje profesional en los universitarios, esto se corresponde con lo que menciona Serrano (2015), al indicar que los docentes universitarios son exigentes en términos lingüísticos, pero incapaces de generarlo de forma precisa en sus estudiantes, tal vez porque asumen que es un aspecto que el estudiante ya debería tener resuelto o, en su caso, resolver a lo largo del desarrollo de su carrera. Muchas veces esta misma exigencia por parte de los docentes provoca prácticas no del todo inclusivas para los alumnos provenientes de un contexto rural. Por tal motivo, es importante señalar que, en términos generales, las respuestas del cuestionario tipo encuesta exhiben un alto nivel de inclusión en las actitudes de los docentes dentro de la universidad hacia los alumnos provenientes de un contexto rural, según lo que refiere el alumnado y el docente participante.

En lo concerniente a las estrategias utilizadas por los docentes dentro de la institución, se encontró que todos los docentes realizan adecuaciones a su práctica en aras de influir en la práctica inclusiva. Los mismos alumnos señalan que gran parte de los docentes tienden a ser más incluyentes e intentar adaptarlos a las clases de la mejor forma posible, aun así, es importante señalar que siguen existiendo testimonios de alumnos que señalan que no perciben una actitud incluyente en algunos docentes. Esto se encuentra en los resultados, en los cuales los docentes mencionan hacer adecuaciones curriculares, diagnóstico de necesidades y una planeación correcta que favorezca la inclusión a todo tipo de alumnado.

Sin embargo, y como un factor o área de oportunidad dentro de los planteamientos para mejorar la inclusión y la adaptación del alumnado, se encontró que el uso de la tecnología se constituye en un problema significativo que obstaculiza un mayor nivel de inclusión en alumnos provenientes de un contexto rural, puesto que se reconoce dificultades en su uso por parte de los docentes y alumnos. Lo anterior ubica al desarrollo de competencias tecnológicas, como un factor relevante asociado con la desigualdad de aprendizaje y como una posible barrera que limita la apropiación de los conocimientos propios de la disciplina.

Otro factor importante y que se puede mejorar es el lenguaje, el cual constituye una parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, se encontró que la valoración de los docentes, en relación con un lenguaje especializado y propio de cada disciplina, es importante para la educación superior, puesto que existe la concepción como condición necesaria en el desarrollo de los alumnos, el manejo de un vocabulario y un aprendizaje especializado. En esa medida, no contar con los referentes conceptuales como parte del repertorio de los alumnos conlleva a que su desarrollo no esté a la par de sus demás compañeras y compañeros, o lo que es lo mismo, un origen social que se manifiesta como una variable importante en su futuro desarrollo profesional. De esta forma se genera una desigualdad que tiene su origen en lo social y que puede hacer más difícil una apropiación de los conocimientos a adquirir. Lo anterior lleva a la necesidad de implementar prácticas en las que se trate a todos por igual, pero que al mismo tiempo se acepte la diversidad del alumnado, puesto que la simple diferenciación

contaría como una práctica excluyente y no fomentaría la aceptación a la diversidad en la escuela.

En la participación del alumnado también se evidenció una correspondencia en la importancia del manejo de un lenguaje especializado y su uso por parte de los docentes, ello como una variable relevante en el desarrollo profesional dentro de su carrera. Para los alumnos este es un factor que dificulta su acceso a los conocimientos, además es exigido por los docentes independientemente de su disciplina. Por otro lado, dentro de los resultados los docentes expresaron que siempre o casi siempre (88 % así lo indicó) tienen dificultades para explicar los temas a los alumnos rurales; asimismo, un 66 % de los docentes notaron que estos estudiantes que provienen de escuelas de contextos rurales, presentan un nivel académico inferior. En suma, el lenguaje es un factor determinante en la hora de establecer los niveles académicos.

Lo anterior podría poner en evidencia que los docentes hacen uso del manejo de conceptos únicos y propios de su disciplina, por lo que es normal que en las clases tiendan a utilizar y exigir en sus alumnos un lenguaje especializado. Esto no debe asumirse como algo negativo, sino más bien adoptarlo como un reto de inclusión que implica diversificar su didáctica para promover el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de este lenguaje, el cual se puede considerar necesario sin caer en la exclusión.

En ese orden de ideas, se concluye que dentro de la escuela se exhibe y se establece un ambiente favorable hacia la inclusión del alumnado, así como una disposición por parte de los docentes de la institución para mejorar y ajustar sus prácticas en relación con el alumnado que recibe. Sin embargo, pese a que las condiciones de la institución se pueden considerar favorables para el desarrollo académico de los estudiantes, en el caso de alumnos provenientes de un contexto rural se siguen identificando algunos obstáculos que pueden ser determinantes en el éxito de su desarrollo profesional, tales como la tecnología, y en especial el lenguaje especializado utilizado dentro de las disciplinas universitarias. Y es que la persistencia de las limitaciones en la educación que se brinda en los contextos con una menor cantidad de recursos siguen dificultando el acceso y la permanencia de los estudiantes que egresan

de la educación media superior y se proponen continuar su formación en el ciclo universitario, lo cual y como lo señalaron Becerra et al. (2018) en su estudio, compromete el desarrollo de las personas y sus derechos en la medida en que influyen en su posibilidades de acceso al empleo y, por consiguiente, termina afectando su progreso laboral.

Del mismo modo, también se toman como una variable importante el desarrollo de habilidades sociales, las cuales favorecen la integración de los alumnos a un nuevo panorama educativo.

Por consiguiente, es posible indicar que las instituciones educativas tienen la responsabilidad de favorecer y desarrollar dentro de la escuela mejores estrategias que favorezcan la inclusión educativa en todos los ámbitos, así como favorecer a cualquier tipo de personas para cumplir con las políticas establecidas en concordancia con los principios de la inclusión. Por lo anterior, y desde una perspectiva inclusiva, se observó conveniente que tanto los docentes, como la institución incorporaren un curso a través del cual se actualice y desarrolle en los alumnos habilidades en el manejo de la tecnología.

Finalmente, también es necesaria la actualización constante de las prácticas de los docentes de la institución, en términos de tecnología, lenguaje y el desarrollo curricular que beneficie la adaptación de todo tipo de alumnos que puedan llegar a ingresar con vistas a una mejora de su movilidad social. De la misma forma, se debe fomentar la socialización dentro de la institución y las aulas, para que los alumnos que carezcan de estas habilidades puedan desarrollarlas paso a paso durante su trayectoria educativa, puesto que la escuela universitaria debe ser un impulso y no una barrera en su desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Álvarez Mercado, A. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4 (4),175-180.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660908015>
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), 107-144. <https://doi.org/10.22198/rys.2005.32.a601>
- Ascencio, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 109–130.
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Bausela Herreras, E., (2002). Atención a la diversidad en educación superior. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2),1-11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267011>
- Becerra, M., Delajara, M., de la Torre, R., & Graña, D. (2018). *Educación y trabajo digno. Un camino hacia la movilidad social*,. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Casillas, M., Chain, R., y Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 39(42), 7-29.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001&lng=es&tlng=es
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59–65.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Clavijo, R., y Bautista, M. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Colás, A. (2014). Metodología para la Adaptación Curricular Especial Necesaria a escolares con necesidades educativas especiales. *EduSol*, 14(48), 1–11.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475747189001>

- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la Región del Maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122-158. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.175>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). Ley General de Educación Superior. [Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021].
- Cornejo, J. (2013). Estudiantes de sectores rurales en las universidades chilenas: problemas y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 42(168), 133-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000400006&lng=es&tlng=es
- De la Torre, R. (2020). *Reporte de movilidad social educativa 2020. Una mirada a las diferencias regionales*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- De la Vega, S. y Mora, M. P. (2021). *Estudios sobre cultura y desigualdad en las regiones Volumen IV de la Colección: Recuperación transformadora de los territorios con equidad y sostenibilidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2021). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#qsc.tab=0
- Díaz, O., y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, 12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>
- Echeita, G., y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- Escandón, M. y Teutli, F. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada Sánchez, N., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- Flores-Barrera, V., García-Cedillo, I. y Romero-Contreras, 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>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Unicef. https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2023). *Educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Garofalo, R. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Conrado*, 14(62), 152-157. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200026
- González, F., Escoto, M. y Chávez, J. (2017). *Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la Salud*. El Manual Moderno.
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*, 25. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Sociocultural*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1852-45082013000100003
- Guevara, Y. (2006). Análisis interconductual de algunos elementos que constituyen la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1037-1064. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003015>
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 18(3), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, D., y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 87-105. <http://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Ibáñez, C. (2007). *Metodología para la planeación de la educación superior: una aproximación desde la psicología interconductual*. Universidad de Sonora.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632020>
- Ibáñez, M., Soria, I., y Teruel, J. (2011). La atención a la diversidad en el proceso didáctico universitario. Estudio de casos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 423-431.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2000). *Población rural y rural ampliada en México, 2000-2005*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bviniegi/productos/historicos/76/702825498122/702825498122_2.pdf
- Islas, P., Trevizo, M. y Heiras, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 5(9), 43–50. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.595
- Juárez, J., y Comboni, S. (2016). *Educación inclusiva: retos y perspectivas*. <https://es.slideshare.net/EsperanzaSosaMeza1/educacin-inclusiva-retos-y-perspectivas>
- Kuznik, A., Hurtado, A., y Espinal, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en traductología. Características metodológicas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 315-344. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265119729015>
- Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159–182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>
- Laiton, E., Gómez, S., Sarmiento, R., y Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>

- Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11–33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225002>
- Lledó, A., Perandones, T., y Sánchez, F. (2011). Prácticas inclusivas en las metodologías del profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 489-497. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832330052.pdf>
- López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138–159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Mateos, L. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones de Historia y Sociedad*, 36(141), 13–45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100013&lng=es&tlng=es
- Naciones Unidas [NU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sustentable. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naranjo-Tamayo, D. y Carrero-Delgado, A. (2017). Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*(24), 95–120. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i24.4546>
- Navarro, D. y Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania*, 41, 71–81. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/732>
- Observatorio Económico México Cómo Vamos (2023). *Reimaginemos el panorama: Ingresos, gastos y desigualdades*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Editores Buena Onda, S. A. de C. V. <https://drive.google.com/file/d/1rGldF7X2YJczkKcUQJ84V9JI5dHQ05H/view>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro [Conferencia]. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60157-8)
- Peña, J. (2021). Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile. Una mirada desde el desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 127–144. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.34.938>
- Peralta, H., Saba, M., Meschini, P. y Dahul, M. (2020). Llevar un poco de ruralidad a la Universidad: estudiantes viajeros y acceso a la educación superior. *Millcayac*, 7(13), 345–365. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525868774014>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, 46. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>
- Ramírez A. R. (2019). La autodeterminación como medio promotor del desarrollo humano a partir de la diversidad de los contextos educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 152-170. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/222869/Ram%C3%ADrez.pdf?sequence=1>
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México: desafíos de la Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Ruiz, R., García, J. y Pérez, M. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
- Salazar, A. y Cogco, C. (2021). Saberes rurales en el sistema educativo mexicano: significados comunitarios en el noreste del país. *Revista de Ciencias Sociales*, 172, 109–124. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i172.49938>

- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y desafíos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 13, 71-78.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11257>
- Satizábal, S., Umaña, M., Ospina, C. y Penagos, A. (2021). *Educación superior rural, desafíos y oportunidades para su desarrollo*. RIMISP. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural:
<https://web.archive.org/web/20210518160605/https://www.rimisp.org/wp-content/uploads/2021/04/Rimisp-DT-268-1.pdf>
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México. [Conferencia]. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas: "Vincular los Caminos a la Educación Superior"*. México: Ford Foundation. Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Serrano, S. (2015). Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico. *Educere*, 19(63), 537–548.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643049015>
- Serrano, J. (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 91-104.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/120516.pdf>
- TherRíos, F. (2004). Ensayo sobre el uso de la encuesta: hermenéutica y reflexividad de la técnica investigativa. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(8), 17-27.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45900802>
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de psicología*, 18(1), 45-59. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28601>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación*. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>

Viana, R., y Pinto, H. (2018). Eficiencia de los estudiantes urbanos y rurales de Santander: "Saber 11" 2016. *Suma de Negocios*, 9(20), 111-119.
<https://doi.org/10.14349/sumneg/2018.v9.n20.a5>

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós.

Zamudio, F., De la Cruz, K., López, I. y Arana, R. (2021). Ruralidad en México, 1995-2015: uso en políticas públicas. *Perfiles Latinoamericanos*, 29(51).
<https://doi.org/10.18504/pl2957-005-2021>

ANEXOS

Anexo 1. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta en instrumento de encuesta dirigida a docentes.

Objetivo de la encuesta:

La siguiente encuesta está destinada al personal docente de una institución de educación superior y tiene como finalidad, la de conocer la postura de los docentes de la institución ante el proceso de inclusión de alumnos que provienen de un contexto rural, con el propósito de realizar propuestas para la mejora educativa.

Objetivo específico de la investigación:

Conocer el nivel de inclusión por parte de docentes de una institución de educación superior en relación con los estudiantes que tienen como origen un contexto rural.

Variable	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	Atención a la inclusión educativa de alumnos rurales en la escuela.	¿La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de contexto rural? ¿La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso? ¿Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar su apariencia física y características culturales? ¿Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa? ¿La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a alumnos provenientes de un contexto rural?
	Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.	¿Prefiero que el alumno de contexto rural se adapte a mi clase en vez de cambiar mi práctica solo para él? ¿Adapto mis clases de acuerdo con la diversidad de los alumnos provenientes de un contexto rural? ¿Considero que es bueno que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera? ¿Considero que cuando tengo alumnos de un contexto rural se me dificulta explicar los temas? ¿De preferencia siempre elijo grupos en donde haya menos alumnos del contexto rural para poder llevar a cabo mi práctica docente de mejor forma?
	Zona de desarrollo real (historia de referentes)	¿Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los alumnos que han vivido en la ciudad? ¿Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural? ¿Suelo tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural?

		<p>¿Es común que alumnos provenientes de un contexto rural me expresen que tienen dificultades para entender los temas?</p> <p>¿Considero que los temas vistos son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural?</p>
	<p>Problemas en la atención de alumnos de un contexto rural</p>	<p>Describe: ¿Cuáles han sido alguna de las dificultades que es posible haya tenido para incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que podría identificar en la institución para una mejor atención de alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta un alumno proveniente de un contexto rural cuando ingresa a la universidad?</p>
	<p>Estrategias que se utilizan dentro del contexto educativo.</p>	<p>¿Qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural?</p>
	<p>Sugerencia de mejora.</p>	<p>¿Qué sugerencia podrías ofrecer a los docentes que atienden a alumnos provenientes de un contexto rural?</p>

Anexo 2. Encuesta a Docentes

La presente encuesta es parte de un estudio de investigación que se realiza con la finalidad de obtener el grado de maestra en Educación Especial. Los participantes corresponden a personal docente que labora en una institución de educación superior de carácter privado. En lo particular, el objetivo de investigación del estudio que se atiende con esta encuesta, es el de conocer la postura de los docentes respecto del proceso de inclusión de alumnos provenientes de un contexto rural. Agradecemos su participación y se garantiza el resguardo de su identidad.

I. Datos Generales:

Marque con una X la respuesta seleccionada.

Género: Masculino Femenino

Edad 20-30 31-40 41-50 51-60 Más de 60

Nivel de estudios Licenciatura Maestría Doctorado

Años de experiencia 0- 10 11-20 21-30 Más de 30

II. Para cada uno de los siguientes aspectos señale una “X” en la columna que más represente su punto de acuerdo. El número 5 representa “Muy de acuerdo” y el número 1 “Muy en desacuerdo”.

Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela.	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de un contexto rural.					
2. La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso.					
3. Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar su apariencia física y características culturales.					
4. Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa.					
5. La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a personas provenientes de un contexto rural.					

III. De igual forma, para los siguientes aspectos señale con “X” la columna que más represente su posición en relación con la frecuencia con que realiza lo que se indaga. El número 5 representa “Siempre” y 1 “Nunca”.

Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural. Zona de desarrollo real (historia de referentes).	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
6. Adapto mis clases de acuerdo con la diversidad de los alumnos provenientes de un contexto rural.					
7. Considero que es bueno que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera.					
8. Considero que los temas vistos son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural.					

IV. Para los siguientes aspectos señale con “X” la columna que más represente su posición en relación con la frecuencia con que realiza lo que se indaga. El número 1 representa “Siempre” y 5 “Nunca”.

Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural. Zona de desarrollo real (historia de referentes).	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
9. Prefiero que el alumno de contexto rural se adapte a mi clase en vez de cambiar mi práctica solo para él.					
10. De preferencia siempre elijo grupos en donde haya menos alumnos de un contexto rural para poder llevar a cabo mi práctica docente de mejor forma.					
11. Considero que cuando tengo alumnos de un contexto rural se me dificulta explicar los temas.					
12. Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los alumnos que han vivido en la ciudad.					
13. Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural.					
14. Suelo tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural.					
15. Es común que alumnos provenientes de un contexto rural me expresen que tienen dificultades para entender los temas.					

V. A efecto de tener una mayor profundidad respecto de las preguntas que a continuación se planten, se te pide de favor tratar de ahondar lo más posible en tu respuesta.

16.- ¿Describe: ¿Cuáles han sido alguna de las dificultades que es posible haya tenido para incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural?

17.- ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que podría identificar en la institución para una mejor atención de alumnos provenientes de un contexto rural?

18.- ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrenta un alumno proveniente de un contexto rural cuando ingresa a la universidad?

19.- ¿Qué estrategias incorpora como parte de las adecuaciones curriculares en sus planeaciones para una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural?

20.- ¿Qué sugerencia podrías ofrecer a los docentes que atienden a alumnos provenientes de un contexto rural para una mejor atención a estos estudiantes?

Gracias por su participación.

Anexo 3. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta en instrumento de encuesta dirigido a estudiantes.

Objetivo de la encuesta:

La siguiente encuesta está destinada a los alumnos de una institución de educación superior y tiene como finalidad, la de conocer en perspectiva de los alumnos, la postura de los docentes de la institución ante el proceso de inclusión de estudiantes que tienen su origen en contexto rural, ello con el propósito de realizar propuestas para la mejora educativa.

Objetivo específico de la investigación:

Conocer desde la percepción de estudiantes que tienen su origen en un contexto rural, el nivel de inclusión por parte de docentes de una institución de educación superior.

Variable	Indicadores	Ítems
Educación inclusiva	Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela.	<p>¿La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de contexto rural?</p> <p>¿La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso?</p> <p>¿Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar su apariencia física y características culturales?</p> <p>¿Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa?</p> <p>¿La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a alumnos provenientes de un contexto rural?</p>
	Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.	<p>¿El docente se muestra indiferente a cambiar su forma de enseñanza pese a observar que alumnos de contexto rural manifiestan dificultades?</p> <p>¿El docente adapta su clase de acuerdo con la diversidad de los alumnos presentes en el aula?</p> <p>¿Los docentes refieren como algo positivo que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera?</p> <p>¿El docente manifiesta dificultad para explicar los temas a alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿A los docentes se les ve más cómodos en su práctica docente con alumnos provenientes de la ciudad?</p>
	Zona de desarrollo real (historia de referentes)	<p>¿Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los que han vivido en la ciudad?</p> <p>¿Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿El docente suele tener dificultades para explicar algunos</p>

		<p>conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿Es común que alumnos provenientes de un contexto rural expresen que tienen dificultades para entender los temas?</p> <p>¿Considero que los temas vistos en clase son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural?</p>
	<p>Problemas en la atención de alumnos de un contexto rural</p>	<p>Describe: ¿Cuáles han sido alguna de las dificultades que han tenido los docentes al tratar de incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural?</p> <p>¿Qué consideras que podrías hacer la institución para facilitar una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto?</p> <p>¿Cuáles son algunas de las dificultades que, a tu parecer, pueden tener los docentes para tratar de incluir en el aula a un alumno proveniente de un contexto rural cuando ingresa a la universidad?</p>
	<p>Estrategias que se utilizan dentro del contexto educativo.</p>	<p>¿Qué tan fácil o difícil se te ha hecho estudiar la carrera que estás cursando? Se te pide ampliar tu respuesta</p>
	<p>Sugerencia de mejora.</p>	<p>¿Qué sugerencia podrías ofrecer a los docentes que atienden a alumnos provenientes de un contexto rural?</p>

Anexo 4. Encuesta a Alumnos

La presente encuesta es parte de un estudio de investigación que se realiza con la finalidad de obtener el grado de maestra en Educación Especial. Los participantes corresponden a alumnos de una institución de educación superior de carácter privado. El objetivo de investigación del estudio que se atiende con esta encuesta es conocer desde la percepción de los estudiantes, la postura de los docentes respecto del proceso de inclusión de alumnos provenientes de un contexto rural. Agradecemos su participación y se garantiza el resguardo de su identidad.

I. Datos Generales:

Marque con una X la respuesta seleccionada.

Género: Masculino Femenino

Edad: 17 a 20 21 a 24 25 o mas

Departamento: Ciencias de la Salud Económico Administrativo
Ingenierías Periodismo y Derecho

Años en la institución: Menos de un año 1 a 2 años 3 años o mas

II. Para cada uno de los siguientes aspectos señale una “X” en la columna que más represente su punto de acuerdo. El número 5 representa “Muy de acuerdo” y el número 5 “Muy en desacuerdo”.

Atención a la inclusión educativa de alumno rurales en la escuela.	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. La escuela está abierta para recibir y atender a alumnos provenientes de un contexto rural.					
2. La escuela se reconoce como un lugar en los que alumnos de cualquier origen social tienen acceso.					
3. Todo alumno proveniente de un contexto rural es aceptado sin importar sus características físicas y culturales					
4. Las acciones del personal en general son congruentes con los principios de la inclusión educativa.					
5. La institución cuenta con instalaciones y el personal adecuado para atender a personas provenientes de un contexto rural.					

III. De igual forma, para los siguientes aspectos señale con “X” la columna que más represente su posición en relación con la frecuencia con que realiza lo que se indaga. El número 5 representa “Siempre” y 1 “Nunca”.

Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
6. Considero que los temas vistos en clase son de fácil acceso para alumnos provenientes de un contexto rural.					
7. El docente adapta su clase de acuerdo con la diversidad de alumnos presentes en el aula					
8. Los docentes refieren como algo positivo que los alumnos provenientes de un contexto rural tengan la posibilidad de estudiar una carrera.					

IV. De igual forma, para los siguientes aspectos señale con “X” la columna que más represente su posición en relación con la frecuencia con que realiza lo que se indaga. El número 1 representa “Siempre” y 5 “Nunca”.

Zona de desarrollo real (historia de referentes). Actitud docente para la atención a los alumnos provenientes de un contexto rural.	Siempre	La mayoría de las veces sí	Algunas veces sí, algunas veces no	La mayoría de las veces no	Nunca
9. Considero que los alumnos provenientes de un contexto rural ingresan a la institución con un nivel académico más bajo respecto a los que han vivido en la ciudad					
10. Suelo observar mayores dificultades de adaptación en el salón de parte de los alumnos provenientes de un contexto rural.					
11. El docente manifiesta dificultad para explicar los temas a alumnos provenientes de un contexto rural.					
12. Tengo la percepción de que los docentes pudieran estar más cómodos con sus clases si atendieran solo a estudiantes que son de la ciudad.					
13. Es común que alumnos provenientes de un contexto rural expresen que tienen dificultades para entender los temas.					
14. El docente se muestra indiferente a cambiar su forma de enseñanza pese a observar que alumnos de contexto rural manifiestan dificultades.					

15.El docente suele tener dificultades para explicar algunos conceptos o temas a los alumnos provenientes de un contexto rural.					
---	--	--	--	--	--

V. A efecto de tener una mayor profundidad respecto de las preguntas que a continuación se planten, se te pide de favor tratar de profundizar lo más posible en tu respuesta.

16.- Describa: ¿Cuáles han sido alguna de las dificultades que pueden tener los docentes al tratar de incluir en el aula a los alumnos provenientes de un contexto rural?

17.- ¿Qué consideras que podrías hacer la institución para facilitar una mejor atención a los alumnos provenientes de un contexto rural?

18.- ¿Cuál ha sido el principal obstáculo en el que has tenido que trabajar para desarrollarte de mejor manera durante el transcurso de tu carrera?

19.- ¿Qué tan fácil o difícil se te ha hecho estudiar la carrera que estás cursando? Se te pide ampliar tu respuesta.

20.- ¿Qué sugerencia podrías ofrecer a los docentes para una mejor atención a los estudiantes provenientes de un contexto rural?

Gracias por su participación.