

PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

**ACCIÓN ORIENTADORA E
INCLUSIVA EN
BACHILLERATO:
APORTES
MULTIDISCIPLINARES
PARA EL ALUMNADO CON
DIVERSIDAD FUNCIONAL**

*INCLUSIVE GUIDANCE IN UPPER
SECONDARY EDUCATION:
MULTIDISCIPLINARY
CONTRIBUTIONS FOR STUDENTS
WITH FUNCTIONAL DIVERSITY*

AUTORES

CELSO RETAMA
GUZMÁN
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE HIDALGO
MEXICO

MARIA ELENA
GARZOTTO
I.I.S. EUGENIO
BONA
ITALIA

Acción Orientadora e Inclusiva en Bachillerato: Aportes Multidisciplinares para el Alumnado con Diversidad Funcional

**Inclusive Guidance in Upper Secondary Education: Multidisciplinary
Contributions for Students with Functional Diversity**

Celso Retama Guzmán

cretama@uaeh.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1237-6334>

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Pachuca – México

Maria Elena Garzotto

profe.garzotto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6428-7114>

I.I.S. Eugenio Bona

Biella – Italia

Artículo recibido: 27/05/2026

Aceptado para publicación: 03/07/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

El presente artículo presenta un estudio de caso cualitativo, de corte etnográfico, que analiza cómo trabajadores y trabajadoras sociales, orientadores y orientadoras educativos/as, tutores y tutoras contribuyen a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional en un bachillerato público de Pachuca, Hidalgo, México. Se recogió información mediante la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis documental, organizando la información en categorías relativas a climas inclusivos, acompañamiento académico y coordinación con las familias. El artículo concluye que la acción conjunta de estos tres perfiles educativos es clave para la inclusión escolar, pero su potencial se ve condicionado por barreras organizativas, formativas y materiales. En este sentido, se propone fortalecer la formación continua en inclusión, identificar con precisión las funciones correspondientes, asegurar recursos y consolidar espacios físicos de coordinación con las familias para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad en el bachillerato.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad funcional, bachillerato, tutoría, orientación educativa

ABSTRACT

The article presents a qualitative ethnographic case study examining how social workers, educational counsellors, and tutors contribute to the inclusion of students with special educational needs arising from functional diversity in a public upper secondary school in Pachuca, Hidalgo, Mexico. Data were collected through participant observation, in-depth interviews, and documentary analysis, and subsequently organized into thematic categories encompassing inclusive learning environments, academic support, and family coordination. The collaborative action of these three educational professional profiles is identified as central to school inclusion; however, its potential is constrained by organizational, training-related, and material barriers. The findings underscore the importance of strengthening ongoing professional development in inclusive education, precisely delineating role-specific functions, ensuring adequate resource allocation, and consolidating designated spaces for coordinated family engagement, as critical steps toward achieving inclusive and high-quality upper secondary education.

Keywords: inclusive education, functional diversity, upper secondary school, educational counselling, tutoring

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, como se establece en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (2015), busca garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diversidad funcional. Durante la etapa de bachillerato, la realidad como la masificación en aulas, las exigencias académicas y la escasez de recursos implican que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) se encuentran en un riesgo elevado de exclusión y fracaso escolar (Retama & Vigo, 2024; Reyes-Parra et al., 2020). La implementación de procesos inclusivos no depende solo de la gestión administrativa y del profesorado, sino también de la actuación colaborativa de trabajadores sociales, orientadores educativos y tutores, cuyo papel no siempre está claramente definido ni reconocido en la literatura o normativa vigente (Cervantes et al., 2018; Gudiño et al., 2022; Velaz de Medrano Ureta et al., 2016). De acuerdo con estudios recientes, es el caso de Echeita (2017) señala que es vital que los profesionales de la educación se integren de manera efectiva para transformar las prácticas y culturas escolares, centrando su atención en el bienestar y desarrollo del alumnado con NEE (Pérez & Uribe, 2022; Fuentes, 2015). Este artículo tiene como propósito describir las funciones de estos tres perfiles profesionales, analizar sus aportes y limitaciones, y discutir implicaciones para el fortalecimiento de la educación inclusiva.

La educación inclusiva sigue siendo uno de los desafíos más complejos de los sistemas educativos contemporáneos. A pesar de los avances normativos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (ONU, 2015) y la propia Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la práctica cotidiana en las aulas sigue manteniendo aspectos problemáticos, especialmente en la etapa de bachillerato. Debido a sus características, esta etapa educativa constituye el momento de transición hacia los estudios universitarios o el mercado laboral y, por esta razón, se configura como un contexto especialmente complejo para el alumnado con NEE, que tiene que enfrentarse con barreras sociales, institucionales y académicas a la vez. A pesar de la urgencia, la investigación sobre mecanismos de inclusión en bachillerato no es tan extensa como la referida a la educación primaria o secundaria obligatoria (Echeita & Ainscow, 2011; Verdugo & Rodríguez, 2012).

Otro aspecto que evidenciar es el rol de los distintos agentes profesionales involucrados en la inclusión. Estas figuras, aun siendo complementarias, son diferentes. Lo que se observa es una

falta de delimitación clara de sus funciones, lo cual puede generar solapamientos o vacíos y, en algunos casos, una atención poco sistemática al alumnado con NEE. El estudio de Fernández-Larragueta et al. (2014) evidenció la eficacia de la colaboración entre orientadores/as, tutores/as y servicios sociales eludiendo en parte el protocolo. En cambio, otros estudios (Marquinez y Bedoya, 2023; Tocol Alvarado y Levicoy Oyarzun, 2021) evidencian cómo de la falta de reconocimiento formal del rol de los/las agentes profesionales que actúan en el ámbito educativo impacta en la integración e integración en el equipo educativo y, por ende, en su eficacia. Según otros estudios (Buenaño, 2024), la combinación entre apoyo académico individualizado y acompañamiento socioemocional resulta ser especialmente beneficiosa por lo que atañe el rendimiento y retención de estudiantes con NEE.

Los objetivos de investigación que orientan el presente trabajo surgen directamente del marco teórico expuesto y se fundamentan en tres ejes complementarios la determinación de las funciones de los roles profesionales en el ámbito educativo, la calidad de la coordinación entre los diferentes profesionales involucrados/as y el impacto de estas variables en los resultados y la eficacia de intervención en el alumnado con NEE. El presente artículo pretende contribuir a encontrar un encontrar un hilo conductor que conecte los tres ejes. Por otro lado, investigar sobre una mejor gestión de los equipos de apoyo en bachillerato no se limita al ámbito pedagógico, sino constituye una necesidad a nivel social.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y, dentro de éste, adopta un diseño etnográfico orientado a la comprensión en profundidad de las prácticas y significados atribuidos a la inclusión por los distintos actores educativos. Este marco se alinea con recomendaciones contemporáneas sobre investigación educativa cualitativa que destacan la necesidad de estudiar contextos, rutinas y discursos institucionales a través de la observación participante, las interacciones cotidianas entre los diversos agentes educativos y el análisis de prácticas como discursos encarnados en la vida escolar (Vigo-Arrazola et al., 2024). La etnografía educativa facilita la reconstrucción de rituales, rutinas y decisiones que configuran la atención a la diversidad y la lectura de las prácticas institucionales como prácticas socialmente construidas, permitiendo triangulación entre políticas, actitudes y prácticas, haciendo énfasis en las interacciones entre alumnos, familias y profesorado (Gertner et al., 2021; Vigo-Arrazola et al., 2024).

Participantes y escenario

El estudio se realizó en un centro escolar público en Pachuca, Hidalgo, México. Los y las agentes educativos/as que participaron en el presente estudio fueron trabajadores y trabajadoras sociales, orientadores y orientadoras educativos/as, tutores y tutoras; el trabajo de investigación se centró en sus discursos y prácticas en interacción con el alumnado, familias, profesorado, laboratoristas y el equipo directivo. La finalidad fue identificar relaciones entre discurso institucional y práctica en los escenarios educativos reales y facilitar la triangulación de perspectivas entre políticas y prácticas educativas inclusivas (Valdés & Lazo, 2023; Vigo-Arrazola et al., 2024).

Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos para obtener una visión holística y triangulada de las realidades de inclusión en el centro educativo. En este estudio de caso se empleó la observación participante como técnica central para comprender, desde el escenario real, los procesos de inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional en el nivel de bachillerato. A partir de un enfoque cualitativo de corte etnográfico, se realizaron observaciones prolongadas en un centro público urbano de bachillerato, prestando atención sistemática a las interacciones cotidianas entre profesorado, tutores y tutoras, orientadores y orientadoras, personal de apoyo y estudiantes, así como a las dinámicas que se generan en el aula y en otros espacios escolares relevantes, como los laboratorios de química, física y biología. La observación participante permitió registrar de manera importante las prácticas pedagógicas, las estrategias de apoyo, las barreras y facilitadores para la inclusión, así como las formas en que se configuran el currículo, la organización y la cultura escolar en torno al alumnado con NEE. Para ello, se elaboraron notas de campo detalladas que recogieron no solo lo que ocurre en las sesiones de clase, sino también las actitudes, discursos y decisiones que emergen en reuniones de seguimiento, momentos informales y situaciones de convivencia escolar, buscando captar la complejidad del contexto y la experiencia vivida por los distintos actores. Esta información observacional se trianguló con entrevistas y análisis documental, de modo que la observación participante no solo aportó datos empíricos sobre la práctica inclusiva, sino que se constituyó en un eje importante y articulador del trabajo de campo y en una vía privilegiada para interpretar los procesos de inclusión y exclusión que atraviesan el alumnado con diversidad funcional en bachillerato (Beuving, 2018; Vigo-Arrazola et al., 2024).

En esta investigación se utilizaron entrevistas a profundidad como técnica principal para acceder a los significados, experiencias y valoraciones que los distintos agentes educativos otorgan a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional en el nivel de bachillerato. Las entrevistas se realizaron al alumnado, al profesorado y a otros/as profesionales directamente implicados/as en el proceso educativo, como el/la trabajador/a social, el orientador y la orientadora educativo/a, tutores/as y psicólogos/as. Se aprovecharon tanto los tiempos libres entre clase y clase como otros espacios disponibles en su jornada, lo que permitió recoger sus voces en contextos cercanos a su práctica cotidiana. Las conversaciones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de manera íntegra, de modo que constituyeron un insumo fundamental para reconstruir las trayectorias escolares, las percepciones sobre las barreras y apoyos existentes, así como las estrategias que cada actor pone en juego para avanzar hacia una escolarización más inclusiva del alumnado con diversidad funcional en bachillerato. En este sentido, las entrevistas permiten contrastar interpretaciones y generar triangulación con las narrativas de alumnado, profesorado, y agentes educativos cuando sea posible (Ahmad et al., 2019; House, 2025; Retama & Vigo, 2024).

El análisis documental comprendió la revisión sistemática de registros de seguimiento, informes escolares y planes de atención dirigidos al alumnado con NEE en el nivel de bachillerato. Este procedimiento permitió identificar los apoyos previstos, las adaptaciones curriculares y las estrategias de intervención formalmente planificadas para el alumnado con diversidad funcional, así como las responsabilidades asignadas a los distintos agentes educativos. Dichos documentos aportan evidencia sobre la manera en que el centro concreta normativas y orientaciones inclusivas en planes de acción específicos, y facilitan la triangulación con la información procedente de la observación participante y de las entrevistas en profundidad, enriqueciendo la comprensión de los procesos de inclusión y de las brechas entre lo prescrito y lo efectivamente realizado en la práctica escolar (Ahmad et al., 2019; Beuving, 2018; Vigo-Arazola et al., 2024)

Validación y rigor metodológico

La triangulación de métodos y fuentes de información se combinan con la observación, entrevistas y análisis documental, triangulando entre alumnos y alumnas, familias, profesorado y personal de apoyo para fortalecer la credibilidad de los hallazgos. Este enfoque es consistente con prácticas actuales de investigación cualitativa en inclusión educativa (Ahmad et al., 2019; Beuving, 2018; House, 2025; Retama & Vigo, 2024; Vigo-Arazola et al., 2024). Se enfatiza

que se ha garantizado el consentimiento informado, la confidencialidad y el uso responsable de datos sensibles relacionados con la diversidad funcional y las situaciones familiares, en relación con marcos éticos contemporáneos para investigación educativa cualitativa (Ahmad et al., 2019; Vigo-Arrazola et al., 2024).

Análisis de la información y codificación

Los datos recogidos se sistematizaron mediante codificación temática guiada por un marco de categorías previamente sugerido por la literatura sobre inclusión educativa, y se enriquecieron con codificaciones emergentes derivadas de las interacciones observadas entre alumnos, profesorado y demás agentes escolares como trabajadores/as sociales, tutores/as y orientadores/as. Este enfoque de codificación en etapas facilita la identificación de patrones recurrentes y variaciones contextuales entre los grupos de interés, permitiendo una lectura interpretativa de los hallazgos que incorpora voces de docentes, trabajadores/as sociales y tutores/as (Gavira & Osuna, 2015). La triangulación de códigos entre discursos profesionales, experiencias del alumnado y registros observacionales ayuda a robustecer la validez interpretativa al contrastar visualmente las diversas fuentes de evidencia (Gavira & Osuna, 2015).

Triangulación y fuente de evidencia

Se consolidó la triangulación entre discursos de profesionales, experiencias del alumnado y registros observacionales mediante matrices que organizan grupos de interés, hallazgos y categorías, con el objetivo de enriquecer la interpretación de los hallazgos y reducir sesgos de una única fuente de datos (Gavira & Osuna, 2015). Este procedimiento se alinea con prácticas de rigor en investigaciones cualitativas sobre inclusión educativa, que recomiendan la convergencia de múltiples fuentes para fortalecer la credibilidad y la transferibilidad de los resultados (Gertner et al., 2021).

Rigor y consistencia del proceso analítico

El rigor analítico se aseguró mediante prolongada estancia de campo, contraste sistemático de las categorías emergentes y la elaboración de síntesis de hallazgos para cada grupo profesional, siguiendo un protocolo que favorece la coherencia interna y la claridad en la interpretación de las diferencias entre contextos y actores (tomas de las tablas 8, 9 y 10 de la tesis). Este tipo de procedimientos de verificación interna está respaldado por prácticas contemporáneas de

validación en investigación cualitativa (Dharamsi & Charles, 2011; House, 2025; Retama & Vigo, 2024).

Contextualización con marcos teóricos y metodológicos

La codificación temática y la construcción de matrices para clasificar hallazgos se apoyan en enfoques cualitativos modernos que enfatizan la lectura de prácticas institucionales como discursos encarnados en la vida escolar y la necesidad de mantener la reflexividad del/de la investigador/a frente a las propias interpretaciones (Dharamsi & Charles, 2011). La articulación entre técnica de análisis y triangulación de fuentes se alinea con recomendaciones para informes de investigación cualitativa en educación inclusiva (Gertner et al., 2021).

Implicaciones para la interpretación de los hallazgos

La integración de las evidencias de observación, entrevistas y documentos permite identificar sinergias y tensiones entre las prácticas cotidianas y las políticas institucionales, así como entre las experiencias de alumnado con NEE y las narrativas de los profesionales de apoyo. Este enfoque facilita comprender cómo se materializan las políticas de inclusión en el aula y en el entorno de apoyo, y qué condiciones organizacionales o culturales fortalecen o limitan esas prácticas (Beuving, 2018; Dharamsi & Charles, 2011; Gavira & Osuna, 2015).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los trabajadores y las trabajadoras sociales

Los/las trabajadores/as sociales desempeñan un papel crucial en el seguimiento académico y en la relación con las familias. Sus funciones incluyen la organización de reuniones para abordar casos de bajo rendimiento y la orientación a las familias sobre la utilización de plataformas educativas (Ortiz, 2024). Sin embargo, enfrentan barreras administrativas y la falta de definición clara de su rol, limitando su capacidad para contribuir plenamente a la creación de climas inclusivos (Pérez, 2025). En este sentido, cabe recalcar que, si tanto los marcos normativos como las indicaciones institucionales carecen de coherencia y claridad, esto también puede conducir a un sentido de incerteza, de vulnerabilidad y de abandono por parte de la Administración de los/las profesionales educativos (Garzotto, M.E., 2023) encargados/as de proporcionar el adecuado apoyo al alumnado NEE y de poner en práctica las estrategias necesarias para que la inclusión sea lo más efectiva y eficaz posible.

Desempeñan un papel central en el seguimiento académico y en la relación con las familias, organizando reuniones para abordar casos particularmente de bajo rendimiento y orientando a las familias sobre el uso de plataformas educativas. Este marco se alinea con la literatura que subraya la función de los trabajadores y de las trabajadoras sociales como puentes entre la escuela y el hogar, facilitando estrategias de apoyo y monitoreo de trayectorias escolares (Ortiz, 2024; Vallejo & de Franco, 2009). Sin embargo, se identifican barreras administrativas y una definición de rol poco clara que limitan la capacidad de los trabajadores sociales para influir de forma plena en la creación de climas inclusivos. Estas limitaciones se documentan en estudios que destacan la necesidad de clarificar funciones y recursos para el personal de apoyo (Beuving, 2018; Gertner et al., 2021; Pérez, 2025).

Los orientadores y las orientadoras educativos/as

Los/las orientadores/as y educativos/as se caracterizan por su rol en el acompañamiento psicoeducativo, promoción de la inclusión y asesoramiento en técnicas de estudio. A menudo son vistos/as como figuras de apoyo, aunque su involucramiento también puede generar tensiones al mantener la confidencialidad con el alumnado que busca ayuda sin informar a sus padres (Sarcos et al., 2021). Este hallazgo sugiere una necesidad de formación específica en educación inclusiva para superar las barreras curriculares que enfrentan y situacionales que limitan la capacidad de respuesta del equipo de orientación (Herrera et al., 2018). Lo anterior referido implica fortalecer la formación en educación inclusiva y establecer protocolos claros de confidencialidad y comunicación con familias. Lo cual podría mejorar la coordinación de intervenciones y la confianza entre alumnado, familias y docentes (Gertner et al., 2021; Vigo Arrazola, 2025).

Tutores y tutoras

Los tutores y las tutoras son agentes involucrados en el proceso educativo que participan en el acompañamiento al alumnado, apoyando en las tareas necesarias para favorecer un desarrollo académico favorable, siendo esta su labor más destacada. Su participación es muy valiosa porque coadyuvan a la formación y desarrollo académico del alumnado, apoyan el mejoramiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje, asimismo, también orientan al alumnado para identificar sus gustos e intereses en las áreas de su preferencia para su ingreso a la educación superior. En relación con el rol desempeñado, se considera como esencial en la coordinación docente y el seguimiento individualizado del alumnado en riesgo de fracaso

escolar. Sus actividades incluyen la supervisión de tutorías y la gestión de reuniones con otros profesionales y las familias. No obstante, la falta de recursos y materiales adecuados, como aquellos necesarios para estudiantes con discapacidad visual, limita significativamente sus acciones inclusivas (Lobato & Guerra, 2016).

Los resultados reflejan que los/las trabajadores/as sociales, los/las orientadores/as educativos/as y tutores/as son agentes clave para la inclusión en bachillerato, articulando un enfoque colaborativo entre casa y escuela. Esta constatación se alinea con la literatura que enfatiza la importancia de apoyos personalizados y de la colaboración entre profesionales (Pinos & Velazco, 2021). Sin embargo, los desafíos persistentes, como la escasez de recursos y la formación docente insuficiente en temas de diversidad funcional, comprometen la efectividad de sus contribuciones (Chávez, 2024; Zapata & Alva, 2017). Los/las orientadores/as educativos/as destacan por el acompañamiento psicoeducativo, el apoyo académico y la orientación vocacional, pero enfrentan tensiones relacionadas con la confidencialidad frente a las familias y requieren formación específica en educación inclusiva. Los tutores y las tutoras, por su parte, coordinan al profesorado, realizan seguimiento individualizado de estudiantes en riesgo de fracaso escolar y colaboran en la orientación vocacional para la elección apropiada de los estudios superiores, aunque la falta de recursos y materiales adaptados, especialmente para estudiantes con discapacidad visual, restringe su capacidad de generar prácticas realmente inclusivas. Esto crea una discordancia entre lo estipulado por marcos internacionales y la realidad de las prácticas escolares, donde la simple presencia de estudiantes con NEE no garantiza una inclusión efectiva (Martín et al., 2017).

La formación continua y el compromiso institucional son esenciales para que estas intervenciones sean más transformativas, proporcionando un entorno que no solo gestione anomalías, sino que busque construir una cultura inclusiva en el aula (Torres & Arboleda, 2023; Vergara, 2023).

CONCLUSIÓN

Los/las trabajadores/as sociales, los/las orientadores/as educativos/as y tutores/as contribuyen, de forma diferenciada y complementaria, a la inclusión del alumnado con NEE, destacando en seguimiento académico y apoyo socioemocional. Sus impactos se ven limitados por barreras organizativas, formativas y materiales, lo que restringe la capacidad de ofrecer apoyos significativos y transforma más profusamente el currículo y la cultura escolar.

Se sugiere fortalecer la formación continua en educación inclusiva para estos profesionales, institucionalizar espacios de coordinación con las familias y asegurar recursos adecuados para avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva y de calidad en bachillerato (Martínez et al., 2021; Rodríguez & Rodríguez, 2023). Reforzar la provisión de recursos y adaptar los materiales didácticos a las diversas necesidades, junto con una coordinación más estrecha con los servicios de apoyo, puede aumentar la capacidad de los tutores y las tutoras para intervenir de manera más eficaz. La falta de recursos y materiales adecuados limita significativamente sus acciones inclusivas y la efectividad de las estrategias de intervención (Beuving, 2018; Lobato & Guerra, 2016). Finalmente, la articulación entre reuniones de seguimiento, formación en políticas inclusivas y coordinación con otros actores escolares se presenta como un factor clave para fortalecer entornos inclusivos y la efectividad de las intervenciones, especialmente cuando se integran con redes de apoyo familiar y comunitario (Gertner et al., 2021).

REFERENCIAS

- Abellán, R. (2017). La educación inclusiva como clave para combatir la discriminación en los centros escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 235–252.
- Ahmad, A., et al. (2019). Qualitative vs. quantitative research—A summarized review. *Journal of Evidence Based Medicine and Healthcare*, 6(1). <https://doi.org/10.18410/jebmh/2019/587>
- Beuving, R. (2018). De toekomst van etnografie in het Big Data-tijdperk. *Kwalon*. <https://doi.org/10.5117/2018.023.003.002>
- Buenaño, B. P. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista De Investigación Educativa Niveles*, <https://doi.org/10.61347/rien.v1i2,61>. <https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.61>
- Cervantes, B. I. B., Santamaría, J. S., Gutiérrez, K. D. M., & Ritchie, P. S. H. (2018). Educación exitosa para todos: la tutoría como proceso de acompañamiento escolar desde la mirada de la equidad educativa. *Revista Fuentes*, 20(2), 91-104. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.06>
- Chávez, A. (2024). Evaluación y mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en Colombia. *Latam revista latinoamericana de ciencias sociales y humanidades*. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1991>
- Dharamsi, S., & Charles, G. (2011). Ethnography: traditional and criticalist conceptions of a qualitative research method. *Canadian Family Physician*, 57(3), 378-379.

- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Revista Educación Inclusiva*, 10(1), 11–28.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Fernández-Larragueta, Susana; Fernández-Sierra, Juan; Rodorigo, Monia. (2014), Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión, ESE. Estudios sobre Educación, 27, pp. 193-211.
- Garzotto, M.E. (2023). El papel de la comunicación de la Administración en la época COVID 19 en el bienestar docente: percepciones del profesorado de secundaria español e italiano, *La comunicación frente al desafío de la inteligencia artificial. Innovación, investigación y transferencia*, Dykinson S.L., 42-60. ISBN 978-84-1170-928-6,
- Gavira, S. A., & Osuna, J. B. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Gertner, M., et al. (2021). A scoping review of the use of ethnographic approaches in implementation research and recommendations for reporting. *Implementation Research and Practice*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/2633489521992743>
- Gudiño, M. R., Río, C. J., & Calle, R. C. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XXI*, 25(1), 257-379. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30198>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100021>
- House, I. (2025). The Value in Rapid, Multi-Site Team Ethnography for Understanding Context to Design Public Health Interventions: Learning From the PASSPORT Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 24, 1–15. <https://doi.org/10.1177/16094069251401808>
- Lobato Fraile, C., & Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educar*, 52(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Marquinez, O. P. B., & Bedoya, J. M. (2023). Revisión Sistemática sobre las Representaciones Sociales de la Orientación Escolar desde las Narrativas Biográficas. Caso Colombiano.

Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 7(5), 3521-3540.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7973

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Ortiz, M. (2024). Educación inclusiva en el aula. *Acvenisproh académico*. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/ACLIB0076>

Retama Guzmán, C., & Vigo Arrazola, M. B. La inclusión escolar del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de la diversidad funcional, en el nivel educativo de bachillerato: estudio de caso (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza.

Reyes-Parra, P. A., Castiblanco, A. N. M., Ruiz, A. A., & Angarita, M. Y. A. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

Sarcos, D., et al. (2021). Confidencialidad y prácticas de asesoramiento en educación inclusiva. *Revista de Psicología y Educación*.

Tocol Alvarado, C., & Levicoy Oyarzun, C. (2021). Trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización. *Sophia Austral*, 27. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL202127018>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación y Ciencia de España / UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Vallejo, R., & de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133.


Velaz de Medrano Ureta, M. D. L. C., López Martín, E., Expósito Casas, E., & González Benito, A. M. (2016). El enfoque intersectorial en la provisión de orientación y apoyo escolar. Perspectiva de orientadores, tutores y directores. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n3.47707

Verdugo, M. Á., & Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450–470. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086>

Vigo-Arazola, B., Macías-Gómez-Estern, B., Matsumoto, M., & López-Medialdea, A. (2024). Transformando con el profesorado las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. Un proceso de desarrollo profesional. <https://doi.org/10.6018/reifop.639411>

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i3.281>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Retama Guzmán, C. ., & Elena Garzotto, M. . (2026). Acción Orientadora e Inclusiva en Bachillerato: Aportes Multidisciplinares para el Alumnado con Diversidad Funcional. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(3), 292-306. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i3.281>