UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y COLABORACIÓN DOCENTE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA CON BARRERAS DE APRENDIZAJE EN LA ALCALDÍA GUSTAVO A. MADERO

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ANDREA YARVET HERNÁNDEZ DÍAZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. OSWALDO ESCOBAR URIBE

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2025

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TITULACIÓN
UNIDAD 095
Azcapotzalco CDMX

Ciudad de México, a 17 de mayo 2025

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

ANDREA YARVET HERNÁNDEZ DÍAZ
Presente:

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminacion a su opción de tesis: "*Inclusión educativa y colaboración docente en estudiantes de educación básica con barreras de aprendizaje en la Alcaldía Gustavo A. Madero,* que usted presenta como opción de titulación de la Licenciatura en Pedagogía, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
AZCAPOTZALCO CDMX

MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

MBGH/AGP/akgf

2025 Año de La Mujer Indígena

Dedicatoria

A mis padres, quienes me enseñaron con su vida y su ejemplo que cada día es una preciosa oportunidad para aprender y crecer. Aunque ya no están físicamente conmigo, su espíritu, amor, dedicación y enseñanzas continúan guiándome en cada paso que doy.

Con este trabajo, he intentado honrar su legado de perseverancia, servicio y amor por su profesión, gracias por amarme, confiar y creer en mí.

A mi hija Cassie por su amor, ser mi motivación e inspiración para esforzarme a mejorar todos los días, eres lo más hermoso que tengo en mi vida.

A mi esposo Martin, no hay palabras para agradecer tu apoyo y compañía durante los años tan desafiantes que nos han tocado vivir. Gracias por sostenerme y cuidar de nosotras.

A mis hermanos, gracias por ser mis amigos, confidentes y mi fortaleza en los días difíciles y felices. Que siempre nos mantengamos unidos, apoyando y celebrando nuestros logros.

A mi pequeña Estefi, eres un faro de luz en mi vida, gracias por llenarme de amor, ternura y esperanza.

A mis cuñados, gracias por su comprensión, apoyo y solidaridad siempre.

Gracias a toda mi familia y amigos por su cariño, acompañamiento y buenos deseos para mi vida.

Agradecimientos

Gracias a todos los docentes que fueron parte de mi formación académica, sin su apoyo y conocimientos no hubiera podido llegar a la culminación del presente trabajo de investigación.

Gracias, Dr. Oswaldo Escobar, por su humanidad, empatía y compromiso auténtico con la enseñanza. Su manera de acompañar este proceso, no solo desde el conocimiento académico, sino desde la confianza, la responsabilidad y el cuidado ha sido una inspiración. Gracias por mostrar que la verdadera pedagogía no se limita a las paredes del aula ni a las páginas de un libro, sino nace del genuino interés por el otro, de la escucha atenta y del respeto a cada historia de vida.

Gracias, Mtra. Lucía Hernández por trabajar conmigo este trabajo de tesis, no solo como guía, sino como una voz cercana, cálida y de apoyo constante. Gracias por ser consejera y amiga, y por regalarme siempre palabras de aliento. Siempre llevaré con gratitud y afecto su compromiso con este proyecto.

Gracias, Dr. Rafael Tonatiuh Ramírez, por ser un ejemplo de que enseñar es también contagiar alegría, curiosidad y confianza. Gracias por creer firmemente en el potencial de cada estudiante, por compartir con generosidad su conocimiento y contagiar su entusiasmo en cada clase desde el primer momento: “¿Están contentos?” Gracias por recordar todos los días que las emociones importan, que ser feliz también es parte del aprendizaje, y que un aula donde se respira humor y calidez puede ser el mejor lugar para aprender.

Gracias, Mtro. Armando Meixueiro, por enseñar que la educación es una herramienta poderosa para transformar realidades. Gracias por mostrar que no basta con observar las injusticias desde la distancia, sino que es necesario asumir una postura crítica y activa frente a ellas, con la firme intención de generar cambio.

Su pasión por enseñar desde la empatía, por cultivar la conciencia social en cada palabra, en cada clase, ha dejado una huella en mi manera de entender el mundo y mi papel como pedagoga.

ÍNDICE

Contenido

Resumen **3**
Abstract **4**
Prefacio **5**
Introducción **8**
Justificación **11**
Delimitación del problema **14**
Objetivo General **17**
Pregunta de investigación **18**
Investigaciones sobre la Inclusión **18**
Capítulo I. Visión Teórica de la Inclusión educativa **29**
1.1 Panorama general de la inclusión 29
1.2 Inclusión 31
1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación 33
1.4 De la integración a la inclusión 35
1.5 Referentes Internacionales sobre la inclusión 38
1.6 Referentes en México y leyes sobre la inclusión 46
Capitulo II. La inclusión en el Sistema Educativo Mexicano en Educación Básica **55**
2.1 Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI 55
2.1.2 Planteamiento Técnico Operativo 59
2.2 Index para la inclusión 67
2.3 Diseño Universal de Aprendizaje DUA 71
Capitulo III La colaboración escolar **74**
3.1 Estandarización en el currículo educativo 79
3.2 El currículo de la Nueva Escuela Mexicana NEM para la Inclusión 82
3.3 Los desafíos ante la inclusión 87
Capítulo IV. Metodología de la investigación sobre la escolarización Inclusiva **92**
4.1 Tipo de estudio 93
4. 2Técnica e instrumentos de recolección de datos 94
4.3 Población, muestreo y muestra 95
4.4 Procedimiento 99
Capitulo V. Resultados **100**
5.1 Análisis cualitativo (Especialistas de UDEEI) 100
5.1.2 Conclusión del análisis cualitativo en la investigación 125

5.2 Análisis Cuantitativo (Docentes) 158
5.2.1 Conclusión del análisis cuantitativo en la investigación 173
5.3 Reflexión y discusión....175
Capítulo VI Propuestas de actividades para la Inclusión y la colaboración 178
6.1 Evaluación....215
Conclusiones 227
Sugerencias y Limitaciones....235
ÍNDICE DE FIGURAS 237
ÍNDICE DE TABLAS 240
ÍNDICE DE ABREVIATURAS 243
Anexos 245
Referencias 248

Resumen

La presente investigación analiza la incidencia del trabajo colaborativo entre actores educativos en la construcción de ambientes inclusivos para estudiantes de educación básica que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México.

Partiendo del reconocimiento de que la inclusión plena no se ha alcanzado en el sistema educativo mexicano, adaptado de modelos anglosajones y aún caracterizado por prácticas excluyentes, el estudio emplea un enfoque mixto, combinando entrevistas semiestructuradas a maestras especialistas de UDEEI y una escala tipo Likert aplicada a docentes de educación básica.

Los resultados revelan un problema estructural profundo que dificulta el trabajo de inclusión y colaboración. La organización del sistema promueve dinámicas de responsabilización entre pares, influenciadas por la ausencia de una cultura inclusiva sólida, de políticas públicas coherentes y de prácticas efectivas para el trabajo colaborativo. Como respuesta a estos desafíos, esta tesis elaboró un compendio de estrategias destinadas a fortalecer la inclusión escolar, orientadas a beneficiar a estudiantes con BAP, y con el objetivo de ofrecer autonomía, guía y apoyo a los actores educativos que, en su práctica profesional, se esfuerzan por construir ambientes escolares más justos, equitativos e inclusivos.

La inclusión educativa escolar debe ser entendida como un horizonte ético en construcción que demanda compromiso social, transformación sistémica y una visión pedagógica centrada en el respeto a la diversidad.

Palabras clave: Inclusión educativa, colaboración docente, barreras para el aprendizaje, educación básica, cultura inclusiva, políticas educativas, estrategias inclusivas.

Abstract

This research analyzes the impact of collaborative work among educational actors in building inclusive environments for basic education students who face learning and participation barriers in the Gustavo A. Madero borough of Mexico City. Acknowledging that full inclusion has not yet been achieved within the Mexican educational system, adapted from Anglo-Saxon models and still characterized by exclusionary practices, the study adopts a mixed-method approach, combining semi-structured interviews with UDEEI specialists and a Likert scale survey administered to basic education teachers.

The finding reveals a profound structural problem that complicates the implementation of inclusive practices and collaborative efforts. The system´s organization fosters dynamics of mutual responsibilities among peers, influenced by the absence of a strong inclusive culture, coherent public policies, and effective practices that support collaboration. In response to these challenges, this thesis developed a compendium of strategies aimed at strengthening school inclusion, benefiting students with learning and participation barriers (BAP), and providing autonomy, guidance and support to educational actors who, in their professional practice, strive to build more just, equitable and inclusive school environments.

Educational inclusion must be understood as an ethical horizon under construction, demanding social commitment, systemic transformation and a pedagogical vision centered on respect for diversity.

Keywords

Educational inclusion, teacher collaboration, learning barriers, basic education, inclusive culture, educational policies, inclusive strategies.

Prefacio

En cada momento de mi vida en que he convivido con otras personas, he recibido enseñanzas que han dejado una huella significativa en mí. Entre más diverso es el panorama de seres humanos que he tenido el privilegio de conocer, mayor ha sido la riqueza y el crecimiento, tanto humano como espiritual, que he experimentado. Como decía Eduardo Galeano: *"Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene"*. Esta frase sintetiza el espíritu que anima el presente trabajo de investigación.

La decisión de realizar esta tesis sobre la escolarización en la inclusión educativa nace de un interés personal, profundo y vivencial. Desde muy pequeña conviví con la diversidad de forma cercana: mi hermana fue diagnosticada con un problema congénito en piernas y cadera. Los médicos aseguraron que ella nunca podría caminar. Sin embargo, el esfuerzo incansable de mis padres -quienes buscaron otras opiniones, viajaron, consultaron especialistas y jamás aceptaron un "no" como respuesta- logró que mi hermana no solo caminara, sino que nunca fuera definida por su condición. En casa, la discapacidad jamás fue sinónimo de incapacidad; fue entendida como una circunstancia, una barrera que, con esfuerzo y amor, podía ser enfrentada.

Desde el nacimiento de mi hermana, nuestra vida familiar estuvo marcada por numerosas cirugías, largas hospitalizaciones y constantes adaptaciones. Esta experiencia nos llevó a vivir en carne propia, las dificultades que implica una escolarización, que no está preparada para incluir a quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Recuerdo particularmente, la etapa durante la secundaria, cuando una operación mayor le impidió caminar durante meses. Me convertí en su cuidadora, acompañándola a la escuela en un entorno que no contaba con rampas, que exigía recorrer grandes distancias y que, además, estaba permeado por la insensibilidad, el prejuicio y la falta de conocimiento de algunos maestros y estudiantes. La exclusión no provenía únicamente de las instalaciones, sino también de actitudes, de miradas que señalaban y de silencios que aislaban.

A partir de esas vivencias surgió mi inquietud por conocer, años después, si algo había cambiado: ¿Cómo se entiende hoy la inclusión escolar? ¿Qué barreras persisten? ¿Cómo han sido superadas? ¿Cómo es el trabajo colaborativo entre actores educativos? Este interés no fue únicamente personal: también se nutrió de mi

historia familiar, marcada por una profunda vocación educativa. Mis padres, maestros de educación básica, siempre me enseñaron que el magisterio es un acto de servicio al ser humano. Me inculcaron la convicción de que la docencia no es solo transmitir conocimientos, sino ser agentes de cambio, acompañantes en los procesos de vida de cada estudiante.

Ver a mis padres y ahora a mis hermanos, también docentes, esforzarse por brindar educación de calidad a todos, incluso en medio de carencias materiales y estructurales, me llenó de admiración y de un compromiso ético hacia la educación pública de mi país. La educación transformó la vida de mi familia, les permitió salir de contextos de pobreza y construir un futuro digno. Esta tesis, en cierta forma, es un acto de gratitud hacia el sistema educativo público que me formó y que, pese a sus limitaciones, me brindó oportunidades invaluables.

La investigación que aquí presento tiene como motor un deseo profundo de aportar algo a la construcción de una educación más humana, más justa e inclusiva. Es un llamado a valorar la diversidad no como una dificultad, sino como una riqueza inigualable. Es un intento por sembrar, desde el ámbito académico, una esperanza activa: la de soñar y construir espacios escolares que no dejen a nadie atrás, que no marginen ni excluyan dentro de la escolarización.

La escolarización no puede limitarse a la transmisión de contenidos; su tarea debe ser formar integralmente al ser humano: en la cabeza, en el corazón y en las manos. Pensar, sentir y hacer: tres leguajes que entrelazados, forjan personas creativas, sensibles y comprometidas ante los desafíos del mundo. La verdadera educación no es erudición; su fin último es crear seres humanos capaces de transformar la realidad, de sentir empatía por los demás, de actuar con justicia, de ser formadores y no solo informadores.

Mi experiencia junto a mi hermana me enseñó que el papel de la escuela debe ser mucho más que académico: debe ser un espacio de acogida, de respeto, de esperanza, de acompañamiento real. La escuela en su esencia más profunda, debe ser un refugio y hogar para todos, especialmente para aquellos que enfrentan barreras. Porque cada estudiante lleva en sí mismo un universo único, y merece ser mirado, valorado y acompañado.

Esta tesis es fruto de una historia personal y familiar, de una deuda de amor y gratitud, y de un compromiso profundo con la dignidad humana.

Es una invitación a soñar, a construir y a nunca perder la fe en la educación como un medio poderoso para transformar vidas y sociedades.

Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio fundamental en la búsqueda de un sistema educativo equitativo, accesible y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de las barreras que puedan enfrentar en su proceso de aprendizaje y participación. En los marcos internacionales y nacionales, se establece que la educación debe ser un derecho garantizado para todos, en condiciones de igualdad y respeto a la diversidad humana. Sin embargo, lograr una educación verdaderamente inclusiva no es tarea sencilla, pues implica no solo la adaptación de metodologías y recursos didácticos, sino también una profunda reestructuración de las dinámicas organizacionales y colaborativas entre los actores educativos involucrados dentro de las escuelas.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo, analizar y conocer el trabajo colaborativo y su incidencia en la inclusión educativa de la educación básica para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Así como diseñar estrategias que puedan ser implementadas para crear ambientes escolares más inclusivos, en el contexto de la educación básica en la alcaldía Gustavo A. Madero de la Ciudad de México.

Cabe señalar que esta investigación se enfoca en la inclusión dentro de la escolarización en el sistema educativo básico nacional. Es importante reconocer que, aunque se habla de inclusión, en la práctica la escolarización actual no puede considerarse plenamente inclusiva. El sistema educativo mexicano, construido a partir de modelos adaptados de paradigmas anglosajones, sigue reproduciendo lógicas de exclusión, tanto en su estructura curricular como en sus prácticas organizativas. Más que una inclusión real, persiste una escolarización que intenta, de forma parcial, acercarse a un ideal aún no logrado. Así la inclusión se convierte más en un horizonte ético hacia el cual caminar que en una condición plenamente alcanzada.

Este desafío cobra especial relevancia, ante la diversidad de necesidades, modalidades, contextos y condiciones presentes dentro del sistema educativo y población estudiantil. Lograr entornos escolares inclusivos no es solo una cuestión pedagógica, sino una responsabilidad social profunda. No puede haber verdadera justicia social sin una educación que valore y respete a cada ser humano en su diferencia y que le ofrezca oportunidades genuinas de aprender, participar y construir su proyecto de vida.

Desde esta perspectiva, la inclusión no es solamente un modelo educativo; es una manifestación del tipo de sociedad que aspiramos a construir: una sociedad donde nadie quede relegado, donde la diversidad no sea vista como un obstáculo, sino como una riqueza invaluable para el crecimiento colectivo. La preocupación social es precisamente que los muros de exclusión que persisten en las escuelas reflejan también las desigualdades y prejuicios más amplios de nuestro entorno social. Trabajar por una educación inclusiva es, en esencia, trabajar por un mundo más humano, más justo y más digno para todos.

Para la realización de esta investigación se utilizó una metodología de enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a maestras especialistas de la unidad de educación especial e inclusiva (UDEEI) y una escala tipo Likert a docentes de educación básica. Esta combinación metodológica permitió enriquecer el análisis, ofreciendo una visión amplia de la realidad escolar actual.

En el primer capítulo se presentan los cimientos teóricos para entender la inclusión educativa, su conceptualización, su evolución histórica en conjunto con los referentes internacionales y nacionales, además, se agrega una red conceptual que identifica y analiza los principales factores que influyen en la inclusión educativa con la finalidad de proporcionar una comprensión integral del concepto.

En el segundo capítulo se abordan las herramientas y estructuras que sustenta la inclusión educativa en el sistema educativo de educación básica en la Ciudad de México. Se analiza la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), su planteamiento técnico operativo (PTO), el índex para la inclusión y el diseño universal de aprendizaje (DUA), para profundizar en los documentos normativos que se utilizan para trabajar la inclusión.

El tercer capítulo se centra en la colaboración escolar, destacando su importancia y su incidencia para lograr la inclusión. Se examina el currículo educativo y su estandarización, el currículo en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como los desafíos a los que se enfrentan los actores educativos para lograr la inclusión.

El cuarto capítulo detalla la metodología con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Se describe el diseño del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos (entrevista semiestructurada y escala Likert), así como la población, el muestreo y el procedimiento de investigación. Se establece el marco

metodológico que sustenta la investigación, detallando cómo se llevó a cabo el estudio.

El quinto capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos a partir de los dos instrumentos utilizados: entrevistas a maestras especialistas de UDEEI y la escala Likert a docentes de educación básica. Se identifica el trabajo en colaboración a través de los instrumentos, los desafíos y oportunidades en la implementación de la inclusión educativa, reflexiones, discusiones y las conclusiones de los análisis.

El sexto capítulo describe el compendio de estrategias para generar un ambiente inclusivo en un centro escolar. Se hace una propuesta de estrategias divididas en tres conceptos, diversos autores y estrategias exitosas de maestras especialistas de (UDEEI), junto con la evaluación de estas.

Finalmente, se exponen las conclusiones, limitaciones del estudio y recomendaciones prácticas, orientadas a fortalecer las acciones inclusivas en las escuelas públicas.

Justificación

La educación inclusiva se presenta como una demanda global inevitable en favor de promover el progreso de las sociedades, acercar las instituciones educativas a la realidad social y, fundamentalmente, honrar la diversidad y las particularidades de los estudiantes.

Su objetivo principal radica en otorgar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades, la cual tiene como objetivo garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades educativas, sin embargo, de acuerdo con datos del censo nacional 2020, hay 2,108,786 personas con vulnerabilidad entre los 5 y 17 años. De estos, el 76% no están dentro del Sistema Nacional de Educación, lo que demuestra un déficit en la inclusión educativa para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad (INEGI,2020).

Una educación inclusiva tiene como objetivo garantizar la equidad educativa para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje. La equidad implica reconocer y responder a las necesidades individuales de cada estudiante, comprendiendo su realidad y circunstancias particulares. Esto significa valorar la diversidad, atender las diferencias y asignar de manera precisa los recursos, adecuaciones e implementaciones necesarias para favorecer su proceso de aprendizaje (Loza, M., y Gaeta, M., 2020, p.84).

Por otro lado, la igualdad en la educación se refiere a proporcionar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, Sin embargo, la igualdad por sí sola no es suficiente para garantizar una verdadera inclusión, ya que no considera las diferencias individuales ni las necesidades específicas de cada estudiante. En este sentido, la equidad se convierte en un principio fundamental para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, puedan acceder a una educación de calidad.

El interés de una pedagoga(o) es investigar sobre la explicación del hecho educativo, en nuestro caso particular sobre la colaboración entre los actores educativos en la educación escolar inclusiva dentro de la educación básica.

Para Lemus (1997) la Pedagogía es el estudio intencionado, sistemático y científico de la educación, nuestra disciplina tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo (p.43).

Un estudio para la solución de un problema educativo en la investigación es conocer sobre la inclusión educativa, los factores que la condicionan, reconocerlos y analizarlos para promover instituciones y culturas inclusivas, además, de señalar los obstáculos y sus condiciones facilitadoras para los educandos.

No obstante, es indiscutible que la noción de inclusión ha sido conceptualizada de diversas maneras a través del tiempo, y su implementación ha estado ligada a ideologías y políticas específicas de cada país. En muchos casos, estas políticas se han utilizado como plataforma política, desatendiendo el verdadero potencial de las personas como individuos con capacidad de aprendizaje (Plancarte,2017, p.215).

La transición hacia la educación inclusiva plantea desafíos complejos tanto para las instituciones educativas como para los actores involucrados en el proceso.

En el contexto de esta investigación “La inclusión educativa y la colaboración entre actores educativos con estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje”, se basa en la necesidad existente de garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, sin embargo, la falta de programas, capacitación, servicios y presupuesto ha hecho que desde 2010 a la fecha solamente ha aumentado en 1.2 años la escolaridad de personas que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad en edad escolar.

En 2020, seis de cada diez estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con discapacidad logró concluir la educación básica (INEGI 2020).

La investigación pone énfasis en el trabajo colaborativo entre actores educativos porque a pesar de las cifras mencionadas, hay una diferencia en lograr el objetivo de un plantel inclusivo dependiendo del trabajo colegiado y la colaboración entre todos.

Lev Vygotsky (1978) en su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, señala que existe una diferencia en el nivel de desarrollo de un individuo cuando la resolución de un problema se realiza con la colaboración de otra persona. En este sentido, el aprendizaje varía dependiendo de si se lleva a cabo de manera individual o con apoyo externo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es estimulado y activado por una variedad de procesos mentales que emergen a través de la interacción y colaboración con otras personas (p.86). Por ello, es fundamental enfatizar la importancia de la colaboración entre los actores educativos para generar ambientes escolares inclusivos.

En la búsqueda por valorar la diversidad de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y vulnerabilidad, a menudo se pasa por alto que los docentes y especialistas también son diversos en su forma de trabajo. Estos profesionales construyen su práctica a partir de su formación, valores, experiencia de vida y edad, lo que hace que la colaboración en el ámbito educativo sea un proceso complejo y diverso.

A continuación, se presentan las razones fundamentales para llevar a cabo esta investigación:

Derecho a la educación inclusiva: La educación inclusiva es un derecho fundamental de todos los estudiantes, independiente de sus capacidades, circunstancias personales o diversidad. Garantizar el acceso a una educación de calidad es esencial para promover la igualdad de oportunidades y el respeto por la diversidad

Desafíos de la diversidad: Las aulas de educación básica albergan una amplia diversidad de estudiantes, algunos de los cuales pueden enfrentar barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad, desventajas socioeconómicas o factores personales. El trabajo de investigación busca ayudar a comprender y valorar la diversidad de los estudiantes, como una riqueza que hay que rescatar y hacer notar a la población estudiantil y comunitaria.

Beneficios del trabajo colaborativo: El trabajo colaborativo entre actores educativos es una estrategia clave para promover la inclusión. Esta investigación busca analizar cómo diferentes contextos promueven o dificultan el trabajo en equipo y cómo esto afecta a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad.

Mejora de la calidad educativa: Comprender y comparar las prácticas pedagógicas de los especialistas de UDEEI en diferentes modalidades de educación básica permite identificar enfoques efectivos y detectar áreas de mejora. El objetivo es recopilar y elaborar estrategias en un compendio que facilite la incorporación de enfoques pedagógicos inclusivos. De este modo, cualquier persona interesada podrá consultar y aplicar estas estrategias para avanzar en la construcción de entornos escolares más inclusivos.

Incidencia en la vida de los estudiantes: La inclusión educativa no solo mejora el rendimiento académico de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o vulnerabilidad, sino también tiene un impacto positivo en su bienestar

social y emocional. La investigación busca maximizar esta incidencia en toda la plantilla estudiantil y su contexto.

La comparación de las prácticas pedagógicas de los actores educativos en diferentes modalidades de educación básica para la inclusión educativa tiene un valor propio en términos de justicia educativa, calidad educativa y desarrollo profesional. La búsqueda de estrategias más efectivas para abordar la inclusión contribuye al objetivo de proporcionar a todos los estudiantes la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo inclusivo y equitativo.

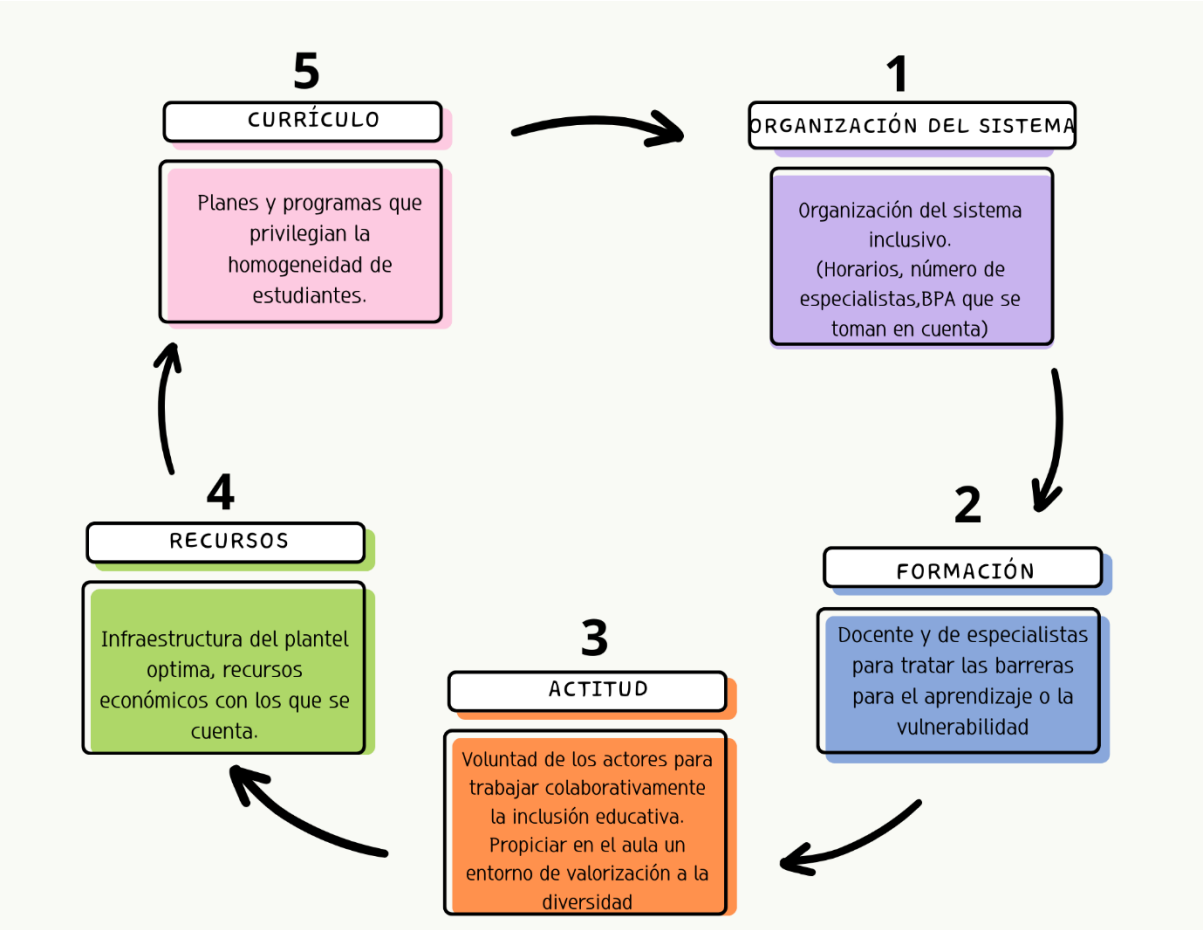
Delimitación del problema

En el informe de seguimiento de información de la educación en el mundo UNESCO (2020) considera que los sistemas educativos son tan inclusivos como sus creadores los hacen, es decir, es una tarea en conjunto, en construcción, se necesita voluntad y esfuerzo colectivo de quienes los diseñan. Implica que la construcción de sistemas educativos inclusivos requiere compromiso y colaboración de diversos actores, desde educadores, especialistas, políticas, padres de familia y comunidad, además, de cultivar una cultura educativa que valore y celebre la diversidad.

La inclusión en la educación se trata de asegurar que cada estudiante se sienta apreciado y tratado con respeto. No obstante, diversos factores dificultan esta tarea, esto se explica en la siguiente Figura 1:

Figura 1

La inclusión escolarizada es multifactorial



(Elaboración propia, 2023)

En el siguiente cuadro, la organización del sistema, la formación de los actores educativos, la actitud con voluntad positiva de parte de los actores para buscar la inclusión, los recursos y los planes y programas homogeneizadores desarrollan desafíos significativos en la efectiva incorporación de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad en el sistema educativo.

Son diversos los factores, pero un problema fundamental radica en la falta de colaboración efectiva entre los actores educativos, incluyendo docentes, especialistas, personal de apoyo, padres de familia y la comunidad en general para abordar las necesidades de estos estudiantes de forma integral.

Esta falta de colaboración se traduce en la inadecuada identificación, apoyo y atención de las barreras que estos estudiantes enfrentan en su proceso de

aprendizaje, lo que puede resultar en su marginación y en el establecimiento de desigualdades educativas.

La falta de capacitación adecuada para los actores educativos, incluyendo docentes y personal de apoyo, en la atención y apoyo a estudiantes con necesidades específicas.

El Estado en muchas ocasiones, no proporciona programas de formación y desarrollo profesional que equipen a estos profesionistas con las habilidades necesarias para adaptar sus prácticas pedagógicas y brindar apoyos efectivos a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad.

La organización en el sistema educativo tiene deficiencias pues, se observa una carencia significativa de especialistas en inclusión educativa, como los equipos de Unidades de Educación Inclusiva (UDEEI), estos especialistas desempeñan un papel esencial en la identificación temprana de las necesidades de los estudiantes y en la implementación de estrategias de apoyo.

La falta de planificación organizativa específica, recursos y personal calificado para lograr la inclusión implica que los especialistas de UDEEI carecen de direcciones claras, apoyo institucional y formación especializada que puede resultar en la limitación de sus capacidades para abordar las necesidades diversas de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y para trabajar en estrecha colaboración con los educadores impidiendo la capacidad de las escuelas para brindar un apoyo adecuado a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

La insuficiencia de recursos asignados a las escuelas para implementar programas de inclusión efectivos incluye la falta de materiales didácticos adaptados, infraestructura accesible y personal de apoyo adicional tienen un impacto negativo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad.

Esto puede dar lugar a la exclusión, el bajo rendimiento académico y la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas, afectando así al principio fundamental de la educación inclusiva.

Con la investigación se pretende ofrecer una visión integral del trabajo colaborativo como herramienta clave para superar las limitaciones en la implementación de escuelas inclusivas y generar un compendio detallado de

estrategias efectivas inclusivas que, a su vez, pueda servir como un manual práctico para aquellos que consulten los resultados de la investigación.

La intención es que este compendio de estrategias sirva como guía valiosa y aplicable para aquellos que buscan mejorar la inclusión educativa en contextos similares, contribuyendo así a la promoción de entornos educativos más equitativos y accesibles.

Objetivo General

Analizar y conocer el trabajo colaborativo entre los actores educativos y su incidencia en el mejoramiento de la construcción de ambientes inclusivos para estudiantes de educación básica que enfrentan barreras para el aprendizaje en la alcaldía Gustavo A. Madero, con el fin de identificar estrategias que fortalezcan la inclusión educativa y promuevan prácticas colaborativas más efectivas entre actores educativos.

Objetivos específicos

Identificar las prácticas de trabajo colaborativo entre actores educativos en la educación básica de la alcaldía Gustavo A. Madero para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o vulnerabilidad.

Analizar los obstáculos que enfrentan los actores y las instituciones educativas sobre la inclusión para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje con el fin de identificar áreas de mejora para la inclusión

Describir las estrategias que se implementan para trabajar la inclusión educativa en diferentes instituciones escolares y contextos para integrarlas en un compendio con estrategias efectivas para construir ambientes inclusivos

Proponer estrategias que contribuyan a mejorar la construcción de ambientes inclusivos en instituciones escolares de educación básica para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o vulnerabilidad.

De lo anterior se desprende la siguiente pregunta de investigación

Pregunta de investigación

¿De qué manera el trabajo colaborativo entre los actores educativos influye en la construcción de ambientes inclusivos que beneficien a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje en la Ciudad de México?

Para alcanzar el objetivo en la investigación se han retomado a autores o artículos que han abordado a la inclusión educativa de diferentes formas.

Se retoman diferentes perspectivas que se consideran relevantes para la propuesta de tesis.

Investigaciones sobre la Inclusión

En el estado del arte o desarrollo de la perspectiva teórica es un proceso y un producto. “Es un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema y un marco teórico” (Yedigis y Weinbach, 2005, citado por Sampieri, p.60).

Otra definición para el estado del arte es que busca darle claridad a un problema de investigación a través de propuestas y revisión sistemática de enfoques metodológicos y sus conflictos en un tema en particular de otras investigaciones (Reyes, 2019).

Además, el estado del arte le ayuda al investigador a tener una postura crítica frente a lo que se ha hecho y lo que se necesita hacer en torno a su problema de investigación, evitar repetir lo que se ha dicho o localizar los errores que ya fueron superados por otros (Londoño, 2014, p.4).

Las ventajas que aporta el estado del arte permiten identificar como se ha abordado el tema anteriormente para contextualizar el estudio, la identificación de vacíos sobre este, ayudando a guiar el enfoque del propio estudio, evitar la redundancia para no duplicar estudios existentes, aprender de los métodos y enfoques que adoptaron las investigaciones anteriores, dar argumentos sólidos sobre la importancia de hacer el estudio, demostrar que el investigador tiene un conocimiento profundo del tema y además, facilita las teorías y modelos que han sido utilizados permitiendo elegir los que se adaptan mejor con la investigación.

El objeto de estudio de la inclusión educativa y la colaboración entre los actores educativos desempeña un papel crucial en la optimización del proceso educativo,

especialmente en el contexto de estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o vulnerabilidad. Este tema ha sido objeto de un creciente interés dentro de la literatura académica, donde numerosos estudios han explorado y analizado las estrategias, desafíos y beneficios asociados con la inclusión de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, como docentes, personal especializado, estudiantes, padres de familia y directivos.

La literatura revela la importancia de adoptar enfoques inclusivos que aborden no solo las barreras físicas, sino también las barreras pedagógicas y sociales que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

Se han explorado modelos colaborativos que involucran tanto a los educadores, como a especialistas, directivos y padres de familia, reconociendo la importancia de una relación sólida entre la escuela, el estudiante, los actores educativos y la familia para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes.

La revisión bibliográfica también ha abordado los desafíos y obstáculos que pueden surgir en el proceso de buscar la inclusión educativa, como la resistencia al cambio, la falta de recursos y la necesidad del trabajo en conjunto para tener un apoyo continuo a través de la comunicación.

El estado del arte proporciona una visión integral y fundamentada sobre la inclusión educativa y la colaboración entre actores educativos en el contexto de estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje. Este análisis de la literatura establece una base sólida para la comprensión de las tendencias actuales, los desafíos y las prácticas exitosas en este ámbito, contribuyendo a la formulación de enfoques más efectivos en el ámbito de la inclusión educativa.

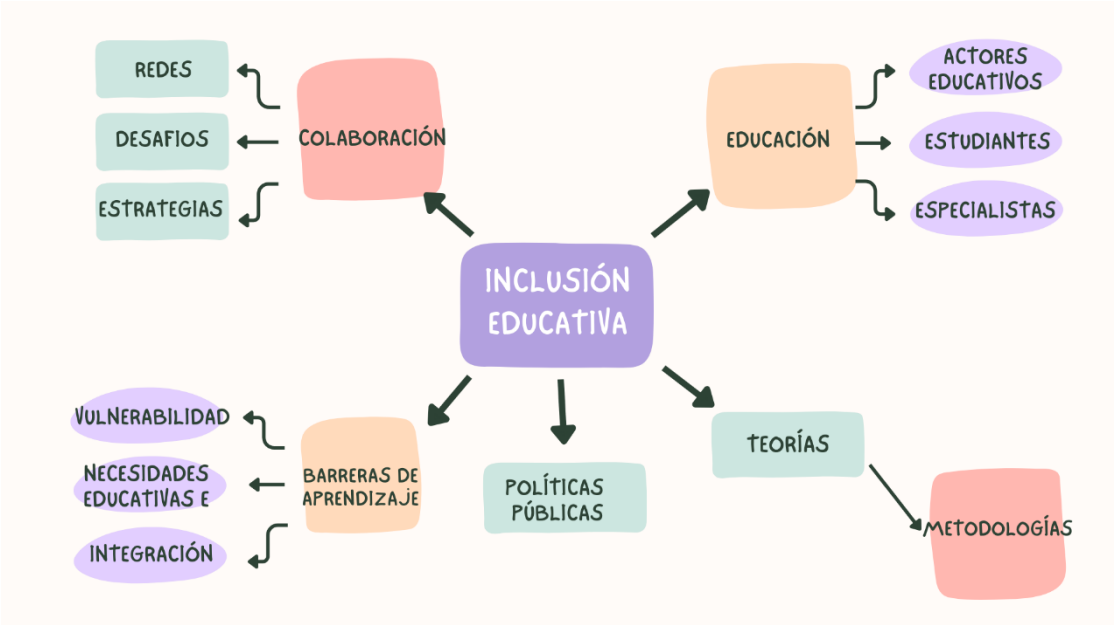
Este material fue incluido debido a su relevancia en términos de contenido, estos contenidos se encontraron en la web, en buscadores especializados en línea dedicados a la investigación académica para darle fundamento a la investigación.

Al introducir la palabra inclusión educativa en el buscador, arrojó 25,600 resultados, al escribir un intervalo del año 2017 a la fecha arrojó 16,500 resultados de los cuales se priorizaron los de educación básica, la inclusión educativa y en el trabajo colaborativo.

Se elaboró una red conceptual de las palabras claves encontradas en el estado del arte relevantes en nuestra investigación que iremos desglosando a continuación con la Figura 2:

Figura 2

Palabras claves de Investigaciones sobre la Inclusión



(Elaboración propia,2023)

Tabla 1

La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México.

Título: **La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México.**	
Año: 2018	País: México
Autor: Dr. Ismael García Cedillo	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

La investigación sobre “La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México “aborda la implementación de políticas públicas y su importancia para garantizar una educación inclusiva para todos, ha sido relevante para la investigación porque los sistemas educativos enfrentan el desafío de asegurar a todos los estudiantes una educación de calidad y equitativa.

En este sentido, el estudio aborda la evolución teórica de la integración educativa hacia la educación inclusiva, lo que ha permitido en este trabajo investigativo comprender mejor los fundamentos y principios de una educación inclusiva, lo cual es crucial para comprender las políticas públicas que están vigentes en nuestro país.

El estudio ofrece una guía práctica para definir y diferenciar los tipos de educación inclusiva, sobre cuál es el enfoque más adecuado para el contexto especifico del país. Además, el análisis del papel de la educación inclusiva en la reforma educativa revela discrepancias entre la teoría y la práctica y, aunque la reforma pone énfasis en la educación inclusiva, el estudio muestra que las propuestas actuales no están alineadas con los documentos oficiales y los discursos de políticas públicas nacionales e internacionales.

Esto subraya la necesidad de revisar y ajustar estas políticas para garantizar que realmente se promueva la inclusión. En sus conclusiones el estudio sugiere direcciones claras para mejorar la inclusión educativa, lo que lo convierte en una herramienta valiosa para la investigación para avanzar y proporcionar a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje verdadera inclusión educativa, proporcionando un marco teórico sólido, evidencia empírica relevante y recomendaciones prácticas que guían a investigaciones como está a retomarlas y que se construya ambientes inclusivos escolares.

Tabla 2

Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. 2020 inclusión y educación: todos sin excepción

Título**: Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. 2020 inclusión y educación: todos sin excepción**	
Año: 2020	País: Estados Unidos de América

Autor: UNESCO	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

Además de la búsqueda de información sobre la inclusión educativa a nivel nacional fue pertinente buscar la conexión directa con la declaración de Incheon y el marco de Acción para la educación 2030, específicamente en el contexto del informe de seguimiento de la Educación en el mundo (GEM *Report*) ya que a nivel internacional este informe es el mecanismo principal para el seguimiento y presentación de informes que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Retomar esta investigación es de suma importancia porque el informe da seguimiento y la evaluación global elaborada por un equipo independiente con la aprobación de la UNESCO se encarga de informar sobre la implementación de estrategias nacionales e internacionales para la educación.

Esto es fundamental para evaluar el progreso hacia el Objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS) la cual trata sobre “educación de calidad” establecida por las Naciones Unidas. Este articulo proporciona datos y análisis valiosos sobre la inclusión educativa.

Este informe actual aporta a la investigación los cambios y tendencias emergentes en el campo de la inclusión educativa a nivel global y subraya como un objetivo compartido por muchos gobiernos y organizaciones la importancia del análisis de datos sobre facilitar la colaboración y el intercambio de mejores prácticas para mejorar la educación y promover la inclusión y equidad para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Este artículo aportó los datos sobre las prácticas en finanzas, planes de estudios, evaluaciones, infraestructura escolar, relaciones con estudiantes, etc, sobre cómo los países abordan la inclusión y el análisis sobre las políticas inclusivas que implementan los países para lograr el compromiso hecho, de alcanzar el derecho a la educación inclusiva, otorgando a la diversidad un lugar central en sus sistemas.

Tabla 3

El *index* for inclusión como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria.

Título**: El index for inclusión como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria**.	
Año: 2016	País: España
Autor: Ximena Vélez, Tárraga Raúl, Andrés Fernández, Ma Inmaculada Gemma Cerezuela, Ma José Peñaherrera	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

La investigación sobre el uso del "*Índex for Inclusion*" y su impacto en los procesos inclusivos es de gran importancia en la propuesta de investigación porque recopila, analiza y evalúa al Índex como herramienta fundamental para construir centros educativos. El retomar esta investigación permite evaluar cómo se están implementando y desarrollando esos procesos inclusivos en la actualidad para identificar áreas de mejora y visualizar buenas prácticas.

Esta investigación hace una revisión de estudios realizados entre 2012 y 2016 mostrando que se han utilizado metodologías cualitativas y cuantitativas de manera equitativa. Se puede destacar la importancia de emplear enfoques mixtos para obtener una visión completa de cómo se implementan los procesos inclusivos, abre un panorama de las perspectivas metodológicas encontradas para el análisis de la inclusión educativa.

La investigación aporta el hallazgo de saber que la mayoría de los estudios utilizando el Index son europeos. Nuestro país está trabajando en mejorar sus políticas y prácticas para la inclusión, esta investigación ayuda a ver cómo se comporta la aplicación del manual en nuestro contexto especifico cultural y educativo.

Esta propuesta pondera el valor de la cooperación en sus resultados, subrayando su importancia para el logro de procesos inclusivos.

Retomar esta investigación ayuda a identificar y promover estrategias colaborativas que sean efectivas en diferentes contextos educativos, lo cual se encuentra en nuestro objetivo de nuestra propuesta de tesis.

Tabla 4

Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa

Título**: Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa**	
Año: 2019	País: México
Autor: María Fernanda Bonilla, Jaime Fernández y Marco Antonio Vázquez	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

Al analizar el trabajo de investigación del “Diagnostico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa” resulta relevante porque proporciona un diagnóstico detallado de las prácticas inclusivas actuales en una escuela dentro de nuestro país. Este diagnóstico es esencial para comprender las realidades y desafíos que enfrentan las escuelas en México al intentar implementar ambientes inclusivos, lo cual nos ofrece un punto de partida realista y concreto para nuestra investigación.

La investigación destaca problemas que surgieron como la deficiente comunicación del director y su falta de liderazgo. Estos problemas son obstáculos comunes en muchos contextos escolares y al identificarlos nos da luz para desarrollar estrategias específicas para abordar y mejorar aspectos para la inclusión.

En su metodología del trabajo utiliza un método cualitativo con entrevistas en profundidad. Esta metodología nos permite ver una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de los actores educativos, lo que es crucial para nuestra investigación pues uno de los instrumentos utilizados en nuestra propuesta es la entrevista de maestras especialistas de educación especial y educación inclusiva UDEEI, mostrando que el diseño de nuestra intervención es efectiva y adecuada para analizar los resultados.

Esta contribución de forma teórica y práctica ayuda a sustentar los hallazgos de la investigación y a nosotros nos proporciona claridad y recomendaciones prácticas para seguir nuestro estudio de forma sistemática. Aunado a esto la investigación subraya la importancia del trabajo colaborativo en la educación inclusiva

proporcionando la importancia de la colaboración como eje para construir un sistema educativo más equitativo y justo.

Tabla 5

Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación

Título**: Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación**	
Año: 2019	País: México
Autor: Pedro Covarrubias Pizarro	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Ensayo

Este ensayo aborda las barreras para el aprendizaje y la participación en el marco de la inclusión educativa y sugiere formas de clasificarlas y mitigarlas proporcionando una comprensión detallada de los obstáculos que enfrentan los estudiantes en un contexto inclusivo.

Esta identificación es el primer paso para abordar y eliminar estas barreras, además las maestras especialistas de UDEEI reiteraron utilizar el instrumento en su diagnóstico.

La propuesta de agrupar las barreras conforme a las dimensiones del índice de inclusión ofrece una estructura clara, sencilla y organizada, lo que facilita la identificación y abordaje de las barreras en diferentes niveles y contextos, buscando un enfoque integral y sistemático sobre la inclusión.

Proporciona, además, una revisión de documentos normativos mexicanos esto es esencial para diseñar estrategias siguiendo las regulaciones, documentos y políticas actuales.

El instrumento para registrar y analizar las barreras es una contribución práctica significativa pues es usado por maestras especialistas, docentes y directivos para minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje en sus contextos específicos mejorando la efectividad. Aunado a esto, el ensayo ayuda en adaptar las prácticas

educativas a las nuevas realidades de diversidad en el aula, así como los cambios en el sistema educativo nacional.

Proporciona la clarificación de conceptos proporcionando un marco teórico y práctico valioso, beneficiando a los profesionales de la educación y a la investigación.

En el estado del arte de esta investigación se han examinado temas actuales y relevantes tanto a nivel internacional como en el contexto mexicano. Se ha destacado que, aunque existen esfuerzos significativos para la inclusión, persisten barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes.

Estas identificaciones de brechas y necesidades encontradas en la literatura revisada apuntan la necesidad de investigaciones empíricas que no solo diagnostiquen estas barreras, sino que también propongan estrategias específicas para superarlas.

Tabla 6

El impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de Ciencias Naturales: Un enfoque Inclusivo y personalizado.

Título**: El impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de Ciencias Naturales: Un enfoque Inclusivo y personalizado.**	
Año: 2024	País: México
Autores: Aguilar, Robin, Carvallo, Maria, Román, Diana, Liberio, Alina, Hernández Jonatan, Duran, Tania y Bernal, Augusto.	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

Este estudio analiza la incidencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de Ciencias Naturales en educación primaria, destacando su efectividad para promover la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje.

A través de un enfoque mixto, se encontró que la implementación del DUA, en combinación con el Aprendizaje basado en problemas, mejora la comprensión de conceptos complejos, fomenta la motivación y permite una mayor inclusión en el aula.

Esta investigación es relevante para el estudio, ya que aporta evidencia sobre la efectividad en la aplicación del DUA, lo que podría representar una herramienta valiosa para superar los desafíos que presenta la inclusión educativa, ya que favorece la flexibilidad en la enseñanza y promueve un ambiente de aprendizaje equitativo.

Además, este estudio refuerza la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que permitan la participación activa de todos los estudiantes. La sugerencia de expandir la aplicación del DUA en diferentes contextos educativos se vincula con la propuesta en esta tesis de fortalecer la colaboración entre actores educativos mediante estrategias efectivas para la inclusión.

Tabla 7

Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje: educación básica de la Unidad Educativa los Alpes.

Título**: Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje: educación básica de la Unidad Educativa los Alpes.**	
Año: 2024	País: Ecuador
Autores: Quiguango, Pamela y Alvarez, Arelys	
Tipo de estudio: Explicativo	Tipo de documento: Artículo

Este estudio analiza la aplicabilidad del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la educación básica de la Unidad Educativa los Alpes, con el objetivo de identificar los desafíos que enfrentan los docentes en su planificación y ejecución.

A través de un enfoque mixto y un diseño descriptivo, se evaluó el nivel de implementación de los principios del DUA mediante cuestionarios y fichas de observación.

Los resultados indican que los docentes aplican con mayor éxito el principio relacionado con la presentación diversa de la información, pero presentan dificultades en la ejecución de los otros dos principios, lo que resalta la necesidad de una formación continua.

Este estudio aporta a la investigación al evidenciar que, aunque existen esfuerzos por aplicar metodologías inclusivas, la falta de formación sigue siendo una barrera para la implementación efectiva de estrategias como el DUA.

Se identificó en la tesis que la colaboración entre especialistas y docentes es limitada debido a diversos factores estructurales y organizativos, lo que incide en la educación inclusiva. Los hallazgos en esta investigación refuerzan la importancia de la capacitación docente como un elemento clave para garantizar prácticas inclusivas efectivas.

Además, la identificación de dificultades en la aplicación de los principios del DUA sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento y formación que permitan a los docentes integrar enfoques inclusivos en su práctica diaria.

Esto se alinea con la propuesta de generar ambientes educativos más colaborativos y accesibles, con la importancia de dar a los actores educativos herramientas para atender la diversidad de su alumnado.

Finalmente, el análisis del estado del arte sobre la inclusión educativa enfrenta múltiples desafíos, existe una necesidad por implementar enfoques colaborativos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes para generar ambientes inclusivos en los centros escolares.

Capítulo I. Visión Teórica de la Inclusión educativa

“Buscando el bien de nuestros semejantes, encontramos el nuestro”

Platón

En el siguiente capitulo se presentan los fundamentos teóricos para comprender la inclusión educativa, explorando su evolución y los factores que la afectan. Para ello se introduce una red conceptual (Fig 1.1) que identifica y analiza estos factores, así como su incidencia en la educación básica de México.

Asimismo, se diferencian conceptos claves relacionados con la inclusión, como integración, segregación y exclusión, con el propósito de esclarecer sus significados y su relación con el contexto educativo.

Además, se examinan los referentes internacionales, destacando las principales convenciones y acuerdos que han impulsado la inclusión educativa a nivel global.

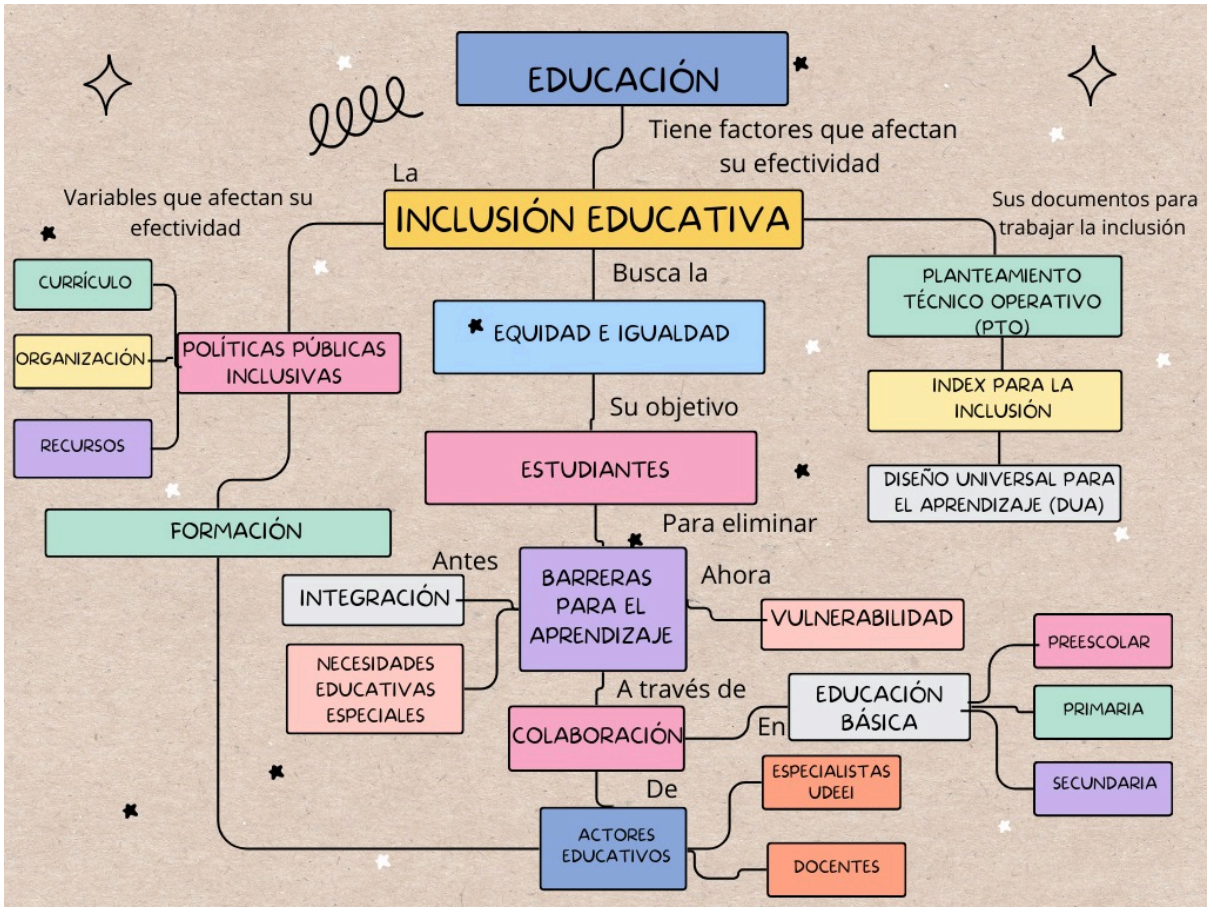
De esta manera, el capítulo proporciona una comprensión integral del concepto de inclusión educativa escolarizada y establece las bases teóricas que sustentan el análisis desarrollado en los capítulos siguientes.

1.1 Panorama general de la inclusión

Para abordar la visión teórica sobre la inclusión educativa escolarizada, se elaboró un método de mapeo con los conceptos clave que deben considerarse para la propuesta de investigación. Sampieri (2014) recomienda seguir un método organizado para construir la visión teórica mediante un mapa conceptual, lo cual ayuda a clarificar los conceptos que deben de profundizarse en la revisión de la literatura (p.76). Siguiendo esta recomendación, se construyó un organizador gráfico que se explicará detalladamente a continuación.

Figura 1.1

Red conceptual de la visión teórica de la Inclusión educativa



(Elaboración propia,2024)

La educación enfrenta diversos factores que afectan su efectividad, uno de los cuales es la inclusión educativa escolarizada. Esta tiene como objetivo promover la equidad e igualdad para todos los estudiantes. Para lograr este objetivo, es fundamental eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la vulnerabilidad. Sin embargo, el concepto de barreras para el aprendizaje ha evolucionado a lo largo del tiempo.

Existen varios factores que inciden en la efectividad de la inclusión educativa. Las políticas públicas son un factor significativo que puede promover o dificultar la creación de entornos inclusivos. Estas políticas influyen en la organización del sistema educativo nacional, escolar y áulico, en los recursos disponibles para cada escuela, y en un currículo poco flexible y homogéneo que tiende a unificar la enseñanza sin atender a la diversidad. Además, la formación de los actores educativos juega un papel crucial en este contexto.

Es a través de la importancia de la formación y colaboración de los actores educativos, especialmente las maestras especialistas, docentes, directivos, familias y compañeros, que nos centramos para analizar su incidencia en la construcción de ambientes inclusivos en la educación básica, preescolar, primaria y secundaria. En estos niveles educativos, la colaboración entre docentes y especialistas es esencial. Este análisis se sustenta en documentos oficiales como el Planteamiento Técnico Operativo (PTO) el Index for Inclusión y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los cuales son utilizados en la práctica por los actores educativos que trabajan la inclusión.

El mapeo conceptual realizado proporcionó claridad sobre los conceptos a profundizar en el marco teórico.

A continuación, se comenzará con el concepto central del trabajo de investigación: la inclusión educativa.

La inclusión educativa, como concepto fundamental en la actualidad, ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia.

1.2 Inclusión

El concepto de inclusión es complejo y elaborado pues es un proceso sin fin que tiene que ver con la creación de un conjunto de participación de personas en la cultura de la inclusión, para Booth y Ainscow (2011) la definen como el aumento de ciertos valores comunitarios para reducir todas las formas de discriminación y exclusión. La inclusión busca escuchar todas las voces envolviendo a la comunidad en un tejido participativo para lograr una cultura inclusiva. (p.25)

La inclusión en su máxima expresión es un compromiso activo, que busca incansablemente la conexión y la amistad entre las personas, trascendiendo las barreras establecidas y desafiando los modelos arraigados.

El proceso inclusivo puede ser como una sinfonía, donde cada individuo es una nota vital que contribuye para hacer una melodía colectiva en la sociedad. No hay un destino final, sino un camino constante que exige dedicación a la creación de espacios donde las voces de todos encuentren sentido, resonancia y eco en la transformación de la realidad que viven. La inclusión va más allá de la tolerancia y aspira más bien al respeto, a la aceptación genuina y al reconocimiento de la riqueza en la diversidad humana.

Desde sus raíces etimológicas, la palabra “inclusión”, derivada del latín *inclusio, inclusionis*, revela su significado como una conexión profunda y una amistad esencial entre las personas. No es simplemente un término abstracto, sino la invitación a construir puentes, a establecer lazos que desafíen la fragmentación en la sociedad para lograr el compromiso de la empatía y la equidad.

En esta investigación para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o vulnerabilidad se busca dar respuesta a sus demandas cuyas voces han sido históricamente marginadas. Por lo que, la inclusión se vuelve algo moral y social en búsqueda de la justicia y la igualdad, con el compromiso de escuchar a esas voces diversas y actuar para lograr la transformación en colectivo donde cada individuo se vea reflejado y valorado.

La inclusión educativa escolarizada la podemos definir como un proceso que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, características o circunstancias individuales. Busca crear entornos educativos que sean respetuosos, equitativos, amigables y acogedores de la diversidad de estudiantes, donde se atiendan sus necesidades y se valoren de manera individualizada. Por eso la importancia de ser inclusivos educativamente.

La inclusión ha permeado diversos aspectos de la sociedad, como la salud, la legislación y la educación, entre otros. Integrar a todos representa un desafío considerable, especialmente en el ámbito educativo, donde ha sido un proceso largo destinado a combatir la exclusión, la discriminación y las desigualdades presentes en los sistemas educativos globales.

Como señala Echeita (2006), el término "inclusión" tiene diversas interpretaciones a nivel internacional, cada una con énfasis en un aspecto particular. No obstante, un denominador común en la educación inclusiva es la reducción de la exclusión social, un objetivo fundamental compartido por todas las concepciones.

En el contexto de la inclusión, la innovación no radica en los estudiantes, sino en el sistema educativo, la escuela y la comunidad en su conjunto, el contexto. La responsabilidad recae en la escuela para proporcionar a los estudiantes que enfrenten barreras para aprendizaje, las oportunidades y el apoyo necesario para integrarlos plenamente en la comunidad educativa.

1.3 Barreras para el aprendizaje y la participación

El término barreras para el aprendizaje fue un concepto definido en el documento *Index for inclusión* de Booth y Ainscow (2011) con el fin de cambiar el paradigma establecido de los estudiantes llamados con necesidades educativas especiales (NEE) para que fuera sustituido por el término barreras para el aprendizaje (BAP) pues, en el concepto de Inclusión su cambio radica en identificar y eliminar las barreras que impiden al estudiante la participación, el acceso y el aprendizaje al centro escolar, se busca una adaptación de la enseñanza por las diversidades de los educandos.

Así ya no son ellos los que deben de adaptarse al centro escolar, sino que la escuela se adapta a sus características y necesidades, formando una escuela para todos. En cambio, el término de necesidades educativas especiales ignora los contextos y se centra en una deficiencia o discapacidad del alumno.

Las barreras para el aprendizaje tienen múltiples factores los cuales pueden ser de infraestructura escolar, organización del sistema educativo y escolar, cultura y políticas públicas, enfoques y métodos de enseñanza- aprendizaje, interacción y trabajo colaborativo entre familia, comunidades y actores educativos, circunstancias internacionales, etc. Son obstáculos en donde interactúan los estudiantes (Booth y Ainscow, 2015, p. 44)

Otra definición para barreras de aprendizaje (BAP) se refieren a los obstáculos que enfrentan los educandos, especialmente aquellos en situación vulnerable. Estas barreras resultan de la interacción entre estudiantes y sus entornos, incluyendo la infraestructura, la organización escolar, las relaciones interpersonales, la falta de recursos y la aplicación de planes y programas que no se ajustan a las necesidades, intereses y características del alumno (SEP, 2017, p.122).

Las barreras de aprendizaje y la participación BAP “son aquellas que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (ENEI,2019, p.19).

Existen barreras para el aprendizaje en la escuela de ámbitos diferentes que se han clasificado bajo tres categorías: estructurales, normativas y didácticas. A continuación, se agrega un organizador gráfico con clasificaciones.

Figura 1.2

Barreras para el aprendizaje en diferentes contextos

(Elaboración propia,2024)

Las barreras para el aprendizaje con sus diferentes clasificaciones afectan todos los aspectos del sistema educativo. Se necesitan abordar estas barreras para crear entornos educativos que promuevan la inclusión educativa como objetivo ya que la inclusión se centra en garantizar el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, especialmente de aquellos en situación de riesgo de exclusión o marginación debido a diversas razones.

Ahora para llegar a tener el concepto de inclusión educativa ha pasado una serie de momentos históricos y culturales a través de los años que se irán desglosando a continuación.

1.4 De la integración a la inclusión

Históricamente, el tránsito de la segregación, a la integración, para llegar a la inclusión educativa ha representado un cambio de paradigma en la percepción y abordaje de la diversidad en el ámbito educativo de las sociedades modernas.

Las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje o tienen necesidades específicas han sido lamentablemente objeto de exclusión tanto en la sociedad en general como en el ámbito educativo.

Esta exclusión tiene raíces profundas que se remontan a sociedades antiguas donde, se condenaba a una vida de marginación o incluso al asesinato a los niños que sufrían alguna discapacidad o malformación, simplemente por no cumplir con la llamada “norma”. Estos individuos eran destinados a servir como espectáculo en ferias, relegados a la mendicidad, y segregados con actitudes negativas hacia su diversidad y las barreras de aprendizaje que enfrentaban (Morilla, 2016, p.20)

Uno de los primeros casos documentados internacionalmente es el de Victor, el niño salvaje de Aveyron en 1800 y 1804 en Francia, fue de los primeros en documentar los métodos de enseñanza por Jean Marc Gaspard Itard para rehabilitar a una persona considerada “ineducable”, logrando notables procesos (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009, p.5).

No fue sino hasta mediados del siglo XX que surgieron los primeros centros especializados de educación especial. Este cambio significativo se atribuye a la influencia de pedagogos destacados como Decroly y Montessori en Roma, quienes sostuvieron la idea de que algunos estudiantes eran incapaces de cumplir con las demandas de una escuela ordinaria (Morilla,2016, p.21). Estos centros representaron un avance en comparación con las prácticas anteriores, aunque se concibieron como soluciones separadas para una población considerada incapaz de integrarse en una institución educativa regular.

En el año 1974 Birch (1974, como se citó en Morilla, 2016) conceptualiza la integración como el “proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial” con el objetivo de con base a sus necesidades de aprendizaje ofrecerles el servicio de educación (p.23).

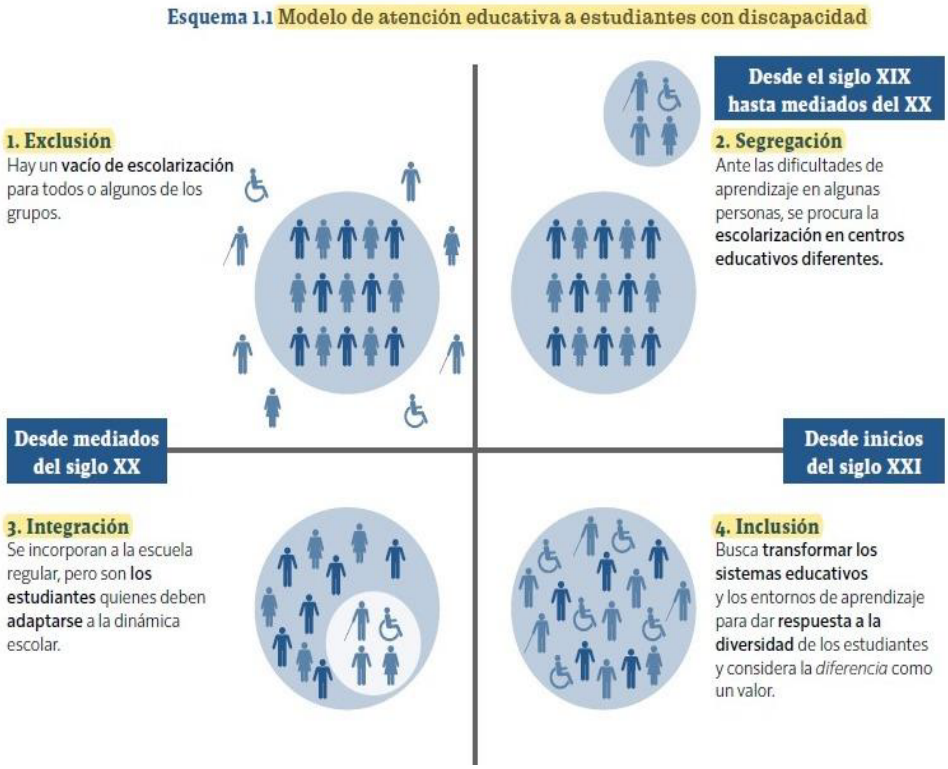
En estas primeras manifestaciones de la integración, se centraba en incorporar a los estudiantes diversos, llamados con necesidades especiales en ambientes educativos convencionales, con énfasis en su adaptación al sistema educativo

existente. Sin embargo, esta perspectiva evidenciaba ciertas limitaciones al no abordar las barreras que impedían una participación plena y equitativa de todos los estudiantes.

El siguiente cuadro muestra la evolución histórica del modelo de atención educativa a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Figura 1.3

Modelo de atención educativa a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje



(Tránsito de la exclusión a la inclusión (Aguadero, 2014). Adaptado del libro, La USAER en voz de sus docentes, 2022, p.16,2023)

Como se muestra en la imagen el primer modelo de exclusión fue de aislamiento para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, pues se les consideraba seres imperfectos que debían ser apartados de cualquier participación social (USAER, 2022, p.16).

En la fase inicial del modelo de segregación educativa, surgieron las llamadas escuelas de educación especial destinadas a la atención exclusiva de estudiantes con discapacidades. Estas instituciones educativas se caracterizaban por contar con

infraestructuras específicas, planes de estudio adaptados, personal docente especializado y centros especializados en atender las diversas categorías de discapacidades, ya fueran visuales, auditivas, físicas o psíquicas.

En este contexto, se estableció un enfoque que, en lugar de fomentar la inclusión, acentuaba las diferencias, tratando a estos estudiantes de manera separada y distinta al resto de la población educativa, considera a una deficiencia como una enfermedad lo que se manifiesta en una exclusión del individuo de forma escolar como social (USAER, 2022, p16).

El modelo de integración, que empezó a perfilarse en la década de los setenta, surgió en el contexto de un movimiento social en pro de los derechos humanos. Este enfoque buscaba la igualdad y la justicia como derechos fundamentales, aspirando a una futura integración y participación plena de todos los individuos en la sociedad. Sin embargo, a pesar de este cambio conceptual, se mantuvo cierta segregación al abordar a estudiantes que enfrentaban barreras de aprendizaje o vulnerables de manera individualizada, sin lograr una verdadera integración en el entorno educativo común (USAER, 2022).

En este modelo, aunque se pretendía avanzar hacia una educación más inclusiva, la realidad era que los estudiantes que enfrentaban barreras de aprendizaje o vulnerables seguían siendo tratados de manera separada, manteniendo ciertas prácticas que no propiciaban un ambiente de verdadera integración. Uno de sus cambios positivos era que el modelo ya no se mantenía estático sino evolutivo con el propósito de mejora del estudiante. Aunque se otorgaba algún tipo de apoyo individual, aún no se lograba la plena participación de estos estudiantes en el entorno educativo general.

Esta figura muestra la complejidad y las limitaciones en la transición de un modelo segregador hacia uno más inclusivo, mostrando la necesidad de replantear enfoques y estrategias para lograr una verdadera inclusión y participación de estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad en el ámbito educativo.

En el modelo de la educación inclusiva se propone reorganizar los sistemas educativos con el fin de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todas las personas.

Se cambia el enfoque porque se considera a la vulnerabilidad o a las barreras para el aprendizaje como un constructo social, influido por los significados que las

personas les dan a estas características, por esa razón la sociedad es la que concibe como se establecen las normas o criterios para tratar a estos estudiantes y el cómo los modelos de la inclusión educativa se van transformando y estableciendo de acuerdo con la sociedad actual en la que se desenvuelve el modelo.

Sin embargo, de acuerdo con los objetivos de cada país se puede tener el discurso de la inclusión educativa para todos, pero en las políticas públicas y el currículum se prioriza planes y programas homogeneizadores para los estudiantes sin tomar en cuenta la diversidad de los educandos, haciéndolo rígido.

El modelo de la inclusión educativa debe evolucionar desde la perspectiva e importancia de las políticas públicas para legislar leyes orientadas a los derechos humanos y darle presupuesto para que el contexto escolar se adapte y sea adecuado para el estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje o la vulnerabilidad.

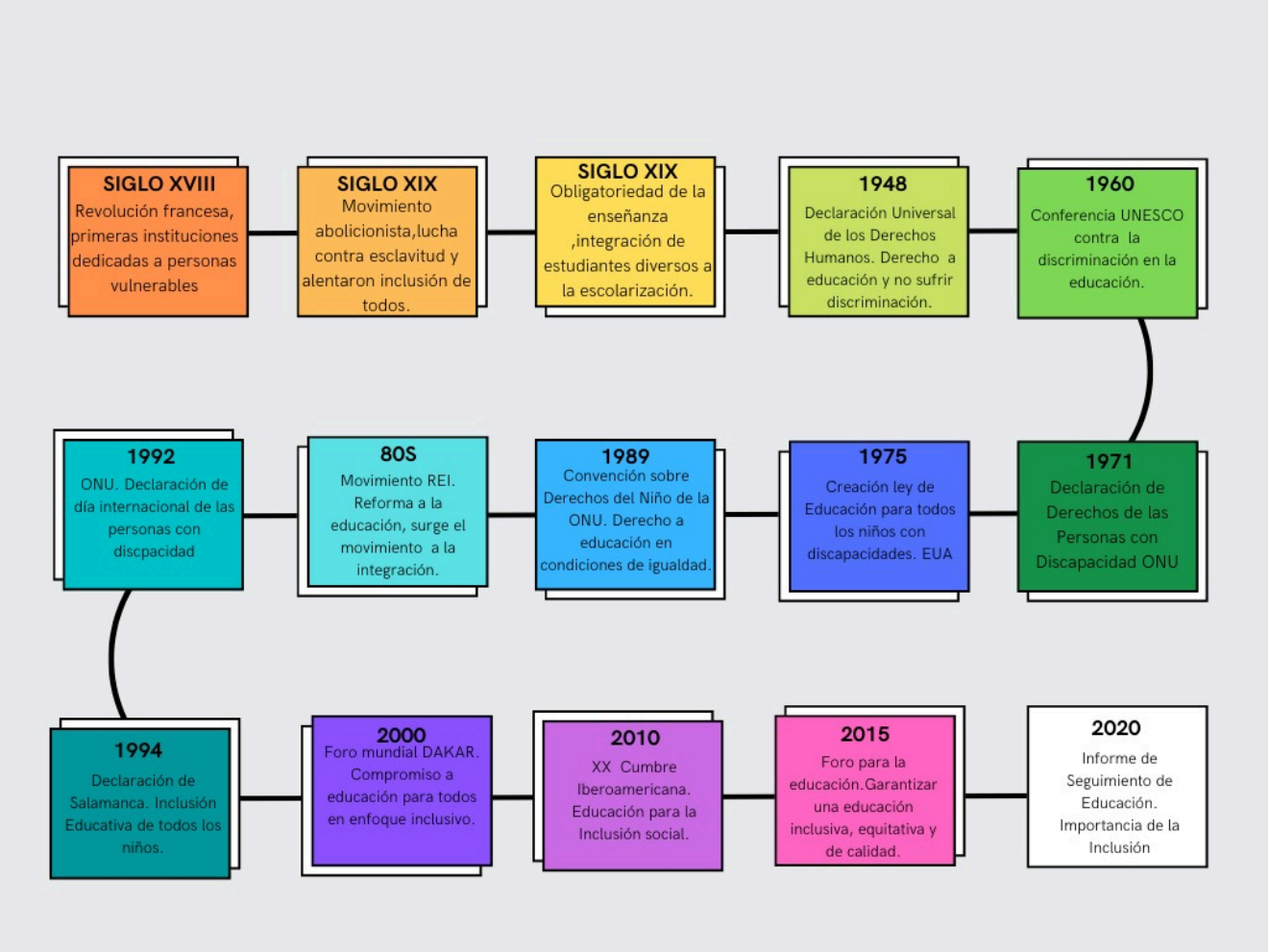
Se da un contexto general del paso de la integración a la inclusión educativa, sin embargo, ahora nos adentraremos en los acontecimientos que han sucedido a nivel internacional en materia de inclusión.

1.5 Referentes Internacionales sobre la inclusión

En la siguiente línea del tiempo se integran los eventos más representativos que conformaron la inclusión educativa en el mundo.

Figura 1.4

Línea del tiempo sobre inclusión educativa internacional



(Elaboración propia,2024)

La historia de la Inclusión en el mundo se ha ido modificando con el tiempo por medio de las luchas sociales, movimientos políticos y legislativos, de grupos vulnerables discriminados por ser diversos. En las sociedades modernas ha aumentado la importancia por ser inclusivos con las personas, no importando su origen étnico, su orientación sexual, de género, discapacidad o sus barreras que enfrentan de aprendizaje.

Uno de los movimientos inclusivos fue a finales del siglo XVIII cuando se dio la revolución francesa y con eso la reforma de sus instituciones escolares que, propicio que los estudiantes diversos tuvieran un trato más humanitario, se siguieron cambios importantes con el movimiento de la ilustración, creando las primeras instituciones dedicadas a personas vulnerables para su escolarización en centros públicos educativos (Arnaiz, 2019, p. 14).

Avanzando los años el movimiento abolicionista en el siglo XIX, el cual lucho contra la esclavitud y alentaron la inclusión de personas de todas las razas. Este movimiento combatió la segregación racial y defendió la igualdad de derechos para las personas, independientemente de su color de piel. Un hecho importante fue la obligatoriedad de la enseñanza a finales también del siglo XIX que permitió la integración de los estudiantes diversos o con vulnerabilidad a la escolarización (Arnaiz, 2019, p.16).

Al irse transformando el pensamiento de la sociedad se lleva a cabo en 1948 la declaración universal de derechos humanos.

En esta convención se estableció dos principales derechos humanos hacia la educación inclusiva: el derecho a recibir educación y el derecho a no sufrir discriminación. En su artículo 26 se establece que “Toda persona tiene derecho a la educación” (SEP, 2019, p.51), además, señala que a través de la educación los demás países harán un vínculo de amistad entre todas las naciones, etnias y grupos religiosos. Aunado, en su artículo 7, prohíbe la discriminación y garantiza el derecho a tener igualdad ante la ley.

En la década de 1960 hubo una convención por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco contra la discriminación en la educación, fue aprobada el 14 de diciembre de 1960 en París, en búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas para todos.

Se estableció que la discriminación en la enseñanza puede ser por sexo, religión, etnia, lengua, raza. La convención impulsó medidas legislativas y prácticas para combatir la discriminación.

En los años setenta en New York se realizó la Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental en 1971, adoptada por la Asamblea General de la ONU, reconoce los derechos de las personas con discapacidades mentales a recibir educación adecuada. En la resolución 2856 (XXVI) incluyó disposiciones para la educación inclusiva, reconociendo la necesidad de proporcionar una educación adecuada y accesible para personas con vulnerabilidad, esta declaración impulsó a los estados miembros a cambiar sus políticas y participar en programas educativos diseñados para incluir a estudiantes que enfrentaban barreras o con vulnerabilidad (ONU, 1971).

Más adelante en 1975 se promulgo la Ley de Educación para Todos los Niños con Discapacidades (EHA) en Estados Unidos de América, conocida como IDEA

(*Individuals with Disabilities Education Act), public Law* 94-142 garantizando la educación pública gratuita y adecuada a niños con discapacidades. Es importante porque esto significaba que las instituciones públicas debían proporcionar educación y servicios a estudiantes vulnerables, sin costo alguno.

Además, que hubiera adecuaciones en la planificación de forma individual para estos estudiantes en colaboración con padres y docentes para alcanzar los objetivos, con una evaluación apropiada dependiendo de las identificaciones de sus necesidades y proporcionando servicios especializados.

Fue un cambio de paradigma al cambiar la perspectiva en la forma de ver a la educación especial e integrarlos a la comunidad escolar y proporcionando una base legal como modelo internacional para otras naciones para legislar sus propias leyes en la inclusión educativa (Ross, 2022).

Hubo una Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, establecida en 1989, destacando en su artículo 28 el derecho a la educación en condiciones de igualdad. La Observación General No. 1 del Comité de Derechos del Niño enfatiza que la educación debe centrarse en el niño, citando la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales.

Esta observación subraya que el propósito fundamental de la educación es cultivar la personalidad de cada niño, reconociendo sus habilidades innatas y capacidades únicas. Se reconoce que cada niño tiene características, intereses y aptitudes distintas, así como necesidades de aprendizaje individuales. Por tanto, la educación debe adaptarse a las necesidades específicas de cada niño o niña.

Además, la Observación General No. 1 destaca la importancia de una educación que fomente la comprensión y los valores establecidos en el artículo 29 de la Convención. Estos valores son fundamentales para erradicar el racismo, la discriminación racial y otras formas relacionadas de intolerancia.

Los principios de la inclusión también surgen en el movimiento de integración escolar y REI (*Regular Educatión Iniciative*) en Estados Unidos, a mitad de los años ochenta, el cual fue una crítica de la ineficiencia de la educación especial y se luchaba porque todos los estudiantes sin excepción estuvieran integrados en las mismas escuelas y recibieran en ella una educación eficaz (Cerdá,2016, p.170).

Surgiendo la integración educativa “la unificación de la educación ordinaria y la educación especial, con la finalidad de ofrecer a todos los alumnos los servicios educativos necesarios, debido a sus necesidades individuales" (Birch, 1974, p.60). Fue a través de una reforma en la educación en general, modificando la forma de trabajo de los docentes y desarrollando nuevos programas integrando a especialistas al aula.

En marzo de 1990 se celebró la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, marcando el inicio de un movimiento global para proporcionar educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos y sentando las bases futuras para la educación inclusiva a través de la adoptación del marco y objetivos para sus países y la implementación de programas educativos con énfasis en la calidad y equidad en la educación (UNESCO, 1990).

Es en 1992 cuando la asamblea de las Naciones Unidas mediante la resolución 47/3 declara el día internacional de las personas con discapacidad para promover sus derechos y bienestar en ámbitos de la sociedad y el desarrollo, así como crear conciencia sobre su situación en la vida política, económica, cultural y social.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España, llamó a la inclusión educativa de todos los niños en escuelas regulares, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Se celebró en junio de 1994, organizada por la UNESCO y el ministerio de educación y Ciencia de España, culminó con la declaración de Salamanca, documento que se convirtió en referente para la inclusión educativa pues subrayó la importancia de acoger a todos los estudiantes con sus diferencias, lo que dio directrices prácticas a los gobiernos e instituciones educativas sobre como implementar políticas y prácticas públicas.

Estableció recomendaciones y serie de medidas para garantizar que las escuelas fueran capaces de satisfacer las necesidades de los educandos.

La declaración aumentó la conciencia global sobre la importancia de la educación inclusiva y los derechos de los niños con necesidades educativas especiales. Ayudó a cambiar las actitudes hacia la diversidad en las aulas y promovió una mayor aceptación de la inclusión como una norma educativa.

Muchos países utilizaron la Declaración de Salamanca como base para desarrollar o fortalecer sus políticas nacionales de educación inclusiva. Esto incluyó

la formación de docentes, la adaptación de currículos y la creación de ambientes escolares accesibles.

La Declaración de Salamanca influyó en posteriores convenios y marcos legales internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006, que también aboga por la inclusión educativa (UNESCO,1994).

El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal en el año 2000, los líderes mundiales se comprometieron a lograr la educación para todos para el año 2015, reafirmando el enfoque inclusivo y evaluar el compromiso adquirido en la conferencia mundial de Jomtien, Tailandia. Uno de los aspectos para reducir en el foro fue la eliminación de disparidades de género en la educación básica con el objetivo de lograr la igualdad de género.

Se establecieron mecanismos de monitoreo y evaluación para seguir el progreso de los países con la recolección de datos e informes periódicos para identificar las deficiencias y ajustar las políticas para mejorar la inclusión. Al tener estos informes y seguimientos los objetivos eran que los países compartieran sus estrategias exitosas y resultados para replicarlas en sistemas escolares de otras naciones.

El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar representó un compromiso renovado y ampliado para lograr la educación inclusiva y de calidad para todos, reconociendo que la educación es un derecho fundamental y un motor clave para el desarrollo sostenible y la equidad social (UNESCO, 2000).

En diciembre de 2006 se realizó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por sus siglas (CRPD), adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en donde se estableció que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y la educación a lo largo de la vida. Es un tratado internacional que ponderó la promoción y protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

La Convención estableció jurídicamente estándares globales para la inclusión, con el establecimiento en sus artículos para el acceso igualitario en escuelas adaptadas, educación de calidad, individualizada y una formación docente y especialistas sobre metodologías de enseñanza y estrategias inclusivas adaptadas a la diversidad. Se establecieron normas internacionales proporcionando un marco legal y obligando a los Estados a reformar sus sistemas educativos y políticas,

Su importancia también radica en la transformación de actitudes y prácticas a través de la formación de los actores educativos y el currículo pues impulsa hacia prácticas pedagógicas enfocadas a la inclusión y el respeto a la diversidad.

La CRPD ha transformado la manera en que se concibe la educación de las personas con discapacidad, promoviendo una visión inclusiva que valora la diversidad y busca asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Naciones Unidas, 2006).

Desde su adopción, la CRPD ha sido ratificada por la mayoría de los países del mundo, lo que ha llevado a la adopción de leyes y políticas nacionales que promueven la educación inclusiva. Ha servido como una herramienta poderosa para los defensores de los derechos de las personas con discapacidad, permitiéndoles exigir mejoras y reformas en los sistemas educativos de sus respectivos países.

La CRPD ha transformado la manera en que se concibe la educación de las personas con discapacidad, promoviendo una visión inclusiva que valora la diversidad y busca asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

En la XX Cumbre Iberoamericana, celebrada en Mar del Plata en 2010, los líderes de los Estados y gobiernos adoptaron la Declaración que tenía como tema central la "Educación para la Inclusión Social". En este documento, se promueve el compromiso, en su séptimo párrafo, de integrar en los sistemas educativos el principio de inclusión, asegurando que ninguna persona se quede sin acceso a una oferta educativa relevante y adecuada a sus necesidades, expectativas, intereses e identidad ya sea en la educación formal o en la educación no formal e informal.

Dentro de las metas generales acordadas en este documento, la segunda se centra en "Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación"

En el foro mundial para la educación 2015 en Incheon República de Corea. Reunió a gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil para tratar asuntos relacionados a la educación. El foro culminó con la declaración de Incheon y el Marco de Acción para la educación 2030 para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Su objetivo era garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Se enfocó en la infancia

para garantizar que los niños tuvieran acceso al servicio de educación. Asegurar el acceso igualitario y la formación de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad.

Un tema que se trató fue el de la adquisición de habilidades para el empleo para los estudiantes dándoles competencias técnicas y vocacionales. En este foro se propuso determinar cuáles eran las barreras que impiden a los estudiantes tener una educación de claridad y tomar acciones para eliminarlas.

Con esta declaración de Incheon se estableció un camino para los siguientes 15 años con el compromiso de crear sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de calidad alrededor del mundo para promover la igualdad de oportunidades y la justicia social (UNESCO, 2015).

En 2020 la UNESCO publicó el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM *Report*) la cual enfatiza la importancia de la inclusión educativa y proporciona datos y análisis para ayudar a los países a cumplir con los objetivos de educación inclusiva.

Este informe se centró en la Inclusión y la educación de sistemas educativos de todo el mundo. El informe recopiló y analizó los contextos y datos de naciones para ofrecer una visión clara y detallada de la situación actual de estos, conforme a la inclusión educativa. Este análisis incluyó diferentes barreras, estructurales, políticas, culturales que impiden crear ambientes inclusivos en los sistemas escolares.

Además, proporciono recomendaciones prácticas desde la formación docente hasta la reforma curricular y la inversión de infraestructura a los planteles educativos.

Al proporcionar datos y análisis detallados, el informe dio una base sólida para hacer transformaciones y que los países diseñen y ajusten sus políticas en función de estas evidencias concretas, facilitando la adopción de medidas efectivas y concretas. Una de sus propuestas fue el de monitorear y evaluar el progreso de las naciones hacia los objetivos de la inclusión para mejorar o ajustar los programas aplicados.

El informe tuvo un impacto significativo en la forma en que los países abordan la educación inclusiva. Al proporcionar una hoja de ruta clara y basada en datos, el informe ayudó a muchos gobiernos y organizaciones a reenfocar sus esfuerzos y recursos hacia la creación de sistemas educativos más inclusivos y equitativos (UNESCO, 2020).

La inclusión educativa se ha consolidado como un principio fundamental en los sistemas educativos globales, promoviendo la equidad y el acceso universal a una

educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales o sociales. Conocer los hechos internacionales que han influido en la adopción y promoción de la inclusión educativa es esencial para comprender cómo se han desarrollado las políticas y prácticas inclusivas a nivel mundial y cómo pueden ser aplicadas de manera efectiva en contextos nacionales específicos.

Con el conocimiento de estos hechos internacionales y su impacto, es crucial analizar cómo estas directrices y compromisos se han implementado en nuestro país por medio de la adopción de políticas alineadas a la inclusión, se han implementado reformas educativas buscando integrar los principios de estas convenciones o foros internacionales a través de programas y proyectos específicos en los cuales México participa activamente en búsqueda de mejores prácticas para la inclusión.

Sin embargo, México ha adoptado políticas y estándares de inclusión propuestos por organismos supranacionales sin realizar un análisis profundo de su viabilidad y pertinencia en el contexto político, económico y social del país. Esto ha resultado en la implementación superficial de dichas estrategias, que no responden adecuadamente a la diversidad cultural, geográfica y estructural de México, perpetuando las deficiencias del sistema educativo.

El conocer los hechos internacionales que han impulsado la inclusión educativa es fundamental para entender el camino implementado que ha seguido nuestro país para trabajar con la diversidad. Al analizar cómo se han implementado estas directrices en nuestro país, podemos identificar los avances logrados y los desafíos que aún persisten, es un paso crucial para adoptar marcos legales y normativos actuales alrededor del mundo sobre la inclusión.

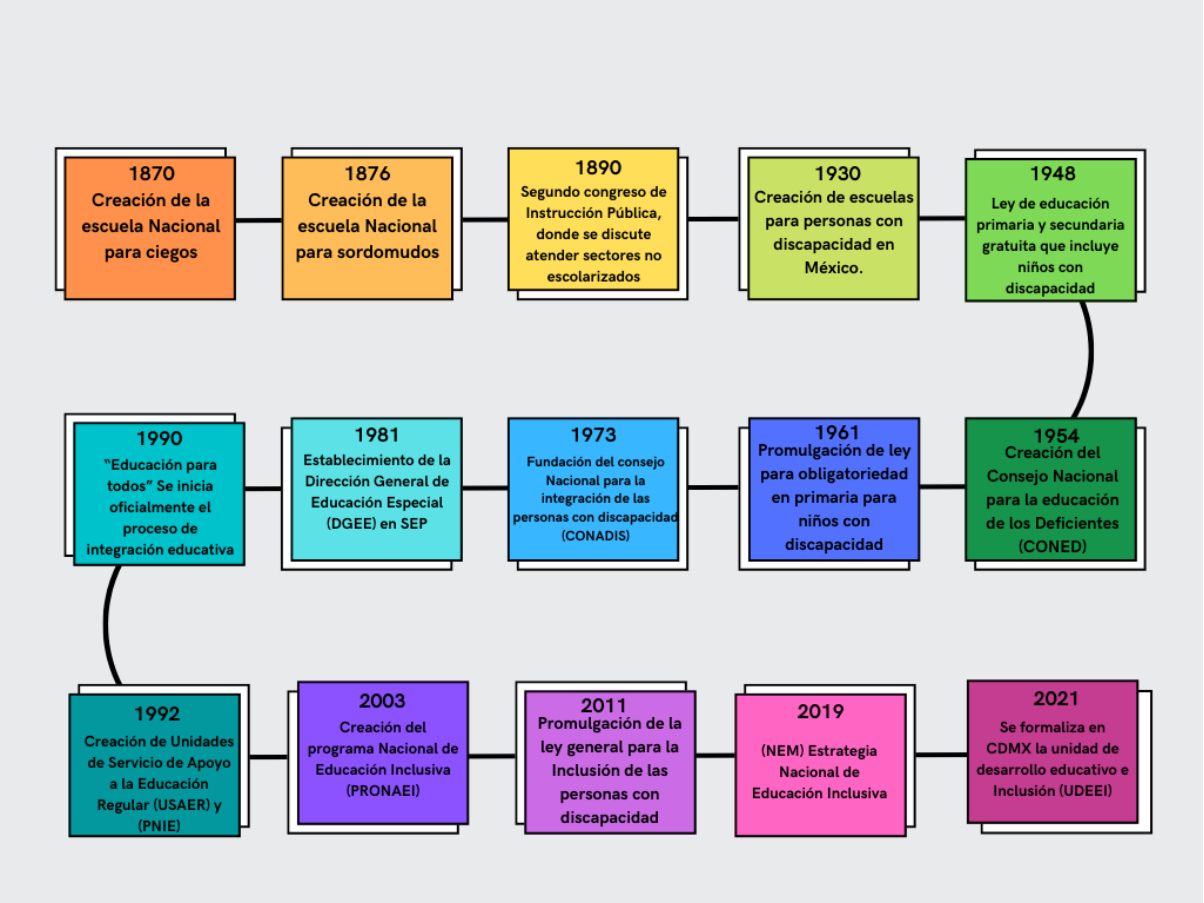
A continuación, se describe la forma en que nuestro país ha adoptado a través del tiempo la inclusión educativa.

1.6 Referentes en México y leyes sobre la inclusión

En la siguiente línea del tiempo se integran los eventos más representativos que conformaron la inclusión educativa en México.

Figura 1.5

Línea del tiempo de Inclusión educativa en México



(Elaboración propia,2024)

En el contexto histórico de la inclusión en México, prevaleció la segregación educativa para grupos diversos, vulnerables y que enfrentan barreras para el aprendizaje hasta la época colonial, se les consideraba enfermos, sin posibilidad de decidir, es hasta el gobierno de Benito Juárez en donde se establecieron las primeras instituciones de educación pública en México.

En 1876 se crearon la Escuela Nacional para sordomudos y la escuela Nacional para ciegos en 1870, fue el primer intento en el país para atender a estudiantes con discapacidades, sin embargo, persistían las prácticas homogéneas (Del Rosario, 2012, p.4).

Durante la época porfiriana, se masificó la educación, estableciendo prácticas homogéneas por parte de los maestros para lograr la instrucción básica uniforme. Díaz veía en la educación homogénea la clave para unificar a los mexicanos y

promover el progreso del país, por lo que, se observa una falta de respuesta a las necesidades particulares de los alumnos y un nulo interés a su diversidad (Del Rosario, 2012, p.4).

Sin embargo, algo a destacar en el periodo presidencial de Porfirio Díaz fue en el segundo congreso Nacional de Instrucción Púbica, celebrado en 1890, en el cual se discutió la necesidad de atender a sectores de la población que no estaban escolarizados. El objetivo en el congreso fue mejorar y ampliar los alcances del sistema educativo nacional, pues la educación debía ser un medio para incorporar a los sectores marginados, no obstante, la propuesta quedó rezagada durante el porfiriato debido a la centralización del poder y la priorización de políticas económicas sobre sociales.

En las primeras décadas del siglo XX, bajo las ideas de la revolución mexicana y el movimiento por la educación socialista, se comenzó a reconocer la necesidad de atender a grupos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación. El estado asumió la responsabilidad de brindar educación para todos, siguiendo su compromiso por impartir justicia social a los vulnerables, lo que se ve reflejado en la constitución de 1917.

Sin embargo, no fue sino hasta 1930 cuando se comenzó a concretar esfuerzos al crearse instituciones para personas con discapacidad intelectual, utilizando métodos pedagógicos especializados rudimentarios, aunque enfocados en una educación segregada, separando a los estudiantes con discapacidad del sistema educativo regular.

En 1948, durante el gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés, se promulgó una ley que garantizaba la educación primaria y secundaria, laica, gratuita y obligatoria para todos los niños, incluidos aquellos con discapacidad, influido en gran parte porque México ingresó a pertenecer a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) del cual fue director general electo, Jaime Torres Bodet. Esta iniciativa marcó un paso importante en la historia de la educación al reconocer normativamente el derecho a la educación de sectores históricamente excluidos.

Por otro lado, su implementación enfrentó retos al enfrentarse a la falta de infraestructura adecuada para atender a estudiantes que enfrentaban barreras, a la capacitación limitada de los docentes, a los prejuicios y segregación del sistema

educativo puesto que, los estudiantes solían ser atendidos en instituciones especializadas separadas.

En la época de los 50s México estaba influenciado por movimientos internacionales que promovían la educación especial como un derecho fundamental, adoptando modelos de Europa y Estados Unidos que ofrecían educación diferenciada para personas con discapacidad.

En 1954, durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, se creó el Consejo Nacional para la Educación de los Deficientes (CONED). El CONED se creó para centralizar y organizar los esfuerzos educativos dirigidos a personas con discapacidad, que hasta ese momento estaban dispersos y carecían de una política clara en cuanto al reconocimiento del requerimiento de programas educativos adaptados a los estudiantes con necesidades específicas, además, faltaba la capacitación docente y de coordinación de organismos que atendieran la educación especial.

Uno de los avances del CONED fue la sistematización de la atención educativa especial, además, promovió la formación de habilidades laborales para personas vulnerables y fomentó la apertura de instituciones educativas dirigidas a diferentes tipos de vulnerabilidad. La creación de este consejo marcó un antecedente significativo en la atención de estudiantes con discapacidad y como consecuencia es en 1961, durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos se promulga una ley que reforzaba la obligatoriedad de la educación primaria para todos los estudiantes.

La ley fue impulsada por la SEP, liderada por Jaime Torres Bodet quien había regresado para promover reformas inclusivas, con el objetivo de que los estudiantes que enfrentaban barreras tuvieran acceso al sistema educativo en igualdad de condiciones con los demás niños, que se cumpliera la educación como un derecho y un cambio de paradigma al reconocimiento del potencial educativo en estudiantes que enfrentaban barreras, hacia la idea de que estos estudiantes pudieran beneficiarse y contribuir a la sociedad mediante una educación adecuada.

Al transformarse el país hacia la urbanización y la modernización se hace evidente la exclusión de personas que enfrentaban barreras de aprendizaje o vulnerables a los servicios básicos y a las oportunidades laborales.

En México se reconoce la necesidad de crear instancias que no solo se enfoque en la educación, sino también en la integración plena a la vida social, económica y cultural.

Por esa razón en 1973 fue creado el Consejo Nacional para la integración De las personas con Discapacidad (CONADIS), durante el gobierno de Luis Echeverria. Este consejo marcó un avance en las políticas públicas dirigidas a las personas que enfrentaban barreras, fue un momento en el que se buscaba una mayor integración social para personas vulnerables.

El CONADIS fue creado por iniciativa del gobierno federal, bajo la coordinación de la Secretaría de Salud y Asistencia (SSA), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras dependencias relacionadas con desarrollo social. Uno de los objetivos fue desarrollar programas y proyectos enfocados en la inclusión de forma colectiva entre el gobierno y las organizaciones de la sociedad civil, se buscaba la creación de centros de rehabilitación, capacitación laboral y servicios educativos adaptados, además de la difusión de campañas para educar a la población sobre los derechos y capacidades de las personas vulnerables.

Aunque fue un avance el CONADIS tuvo desafíos debido a la falta de recursos, coordinación y la persistencia de barreras culturales y estructurales.

Se fue evolucionando la inclusión educativa en diversos modelos a través de los años, primero como modelo asistencial, en el cual los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje necesitaban apoyo permanente, ser asistido toda la vida, en un modelo segregacionista, después un modelo terapéutico que surgió de la medicina y en el cual el individuo necesita correctivos para conducirlo a la normalidad, después evoluciona al modelo educativo en el que considera al estudiante en el aula con necesidades educativas especiales por lo que su estrategia principal es su integración, con el objetivo de promover su autonomía.

Este modelo se fundamenta en el principio ético de garantizar un derecho equitativo sin exclusión, es en 1980 cuando la Dirección general de Educación especial introdujo en México este modelo educativo al emitir las “Bases para una política de Educación Especial” orientado a atender a los estudiantes con requerimientos específicos en el ámbito educativo (Del Rosario, 2012, p.6).

En 1981 la Organización de las Naciones Unidas declaró el año internacional de las personas con discapacidad, este contexto sirvió en México para la creación de la dirección de educación especial (DGEE) por iniciativa del gobierno federal, a través

de la SEP pues, aunque existían escuelas y programas de educación especial desde décadas anteriores, no había una instancia que normara su funcionamiento o diseñara estrategias a nivel nacional por lo cual, no se contaba con un marco normativo sólido.

El objetivo principal de la DGEE fue la de garantizar el acceso y la calidad de la educación de estudiantes que enfrentaban barreras, a través de centralizar y normar la educación especial, diseñando planes y programas educativos específicos, la capacitación docente, el desarrollo de infraestructura al promover la creación de escuelas de educación especial y la adecuación de espacios físicos y la generación de datos y estudios de investigación sobre las necesidades de estudiantes, para mejorar las políticas y prácticas educativas, sin embargo, fue insuficiente los resultados para trabajar la inclusión de la DGEE.

En 1990 hay un detonador para la educación inclusiva inspirado en las políticas internacionales. En México se fundamenta la “Educación para todos” lo que sirvió como catalizador para una extensa reforma en todo el sistema educativo. Esta idea de educación para todos se vinculó con el principio de igualdad de acceso y abordó las necesidades fundamentales de aprendizaje de los niños mexicanos, por lo que se promulga la Ley General de Educación, específicamente a su artículo 41, el cual adquiere importancia al reconocer la Educación inclusiva como una responsabilidad en las diferentes modalidades y niveles educativos. Esta ley implica la necesidad de transformar las escuelas y aulas en entornos respetuosos y sensibles frente a la diversidad. El propósito central es eliminar cualquier barrera que pueda restringir o dificultar la participación de todos los estudiantes en su aprendizaje.

Siguiendo ese impulso es en 1992 cuando se crean Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) implementadas en las escuelas de educación básica como una herramienta para llevar el proceso de la educación integral por medio de especialistas integrándose en la escolarización de las escuelas regulares para la atención de estudiantes vulnerables.

Se establece la USAER en colaboración entre dos instituciones, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con el fin de apoyar la integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales, con énfasis en garantizar el acceso a una educación de calidad en colaboración con especialistas y familias.

Su importancia radica en cambiar el modelo predominante segregado, en donde los estudiantes que enfrentaban barreras asistieran a escuelas especiales a uno de convivencia en escuelas regulares. La USAER ayudó a México a alinearse a compromisos internacionales, como la declaración de Salamanca en 1994, que subrayaba la necesidad de garantizar la educación a todos los estudiantes de forma inclusiva.

Es en 1993 cuando hay un cambio legal por un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP) iniciándose la inclusión educativa en nuestro país con el proyecto nacional de integración educativa (PNIE) lo que hizo fue dar los lineamientos de operación para la integración de estudiantes vulnerables en los centros escolares (SEP,2002).

El proyecto buscaba dar los apoyos necesarios para el aprendizaje y desarrollo de estudiantes que enfrentaban barreras, desarrollando estrategias pedagógicas adaptadas, incorporando tecnologías y materiales accesibles, capacitando y dando herramientas a docentes y sensibilizando a las familias y fomentando su participación activa en el proceso educativo.

Al principio del nuevo milenio, se sentaron las bases para implementar los principios de la política educativa mundial. Hubo un considerable esfuerzo y compromiso institucional para comunicar y sensibilizar a los actores educativos sobre los valores de la Educación Inclusiva, creando así las condiciones para una colaboración efectiva con los niveles de la Educación Básica. Esta iniciativa tuvo como objetivo fundamental garantizar el derecho a la educación de estudiantes en edad escolar.

En 2003 se creó el programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PRONAEI) el cual dio lineamientos para la operación del programa, promover la evaluación y se impuso la integración en todos los estados fortaleciéndolo en todo el país, sin embargo, en 2013 desapareció este programa lo cual fue un golpe severo pues se invisibilizó, se bajó el presupuesto y se minimizó a los programas escolares de integración educativa en el país (García, 2018, p.50).

En línea con estos principios, el Gobierno Federal, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, adoptó la igualdad de oportunidades como un principio clave de la política educativa. En consecuencia, las acciones gubernamentales se enfocaron en el desarrollo humano y el bienestar de las personas.

En el ámbito educativo, se hizo énfasis en la construcción de escuelas de excelencia, también conocidas como escuelas de "diez". Para lograr este objetivo, se establecen tres condiciones fundamentales para el sistema educativo: garantizar el acceso en todos los niveles, mejorar la calidad educativa y fomentar que los estudiantes adquieran la habilidad de "aprender a aprender"

En las políticas educativas sobre la inclusión, es en 2011 cuando se promulga la ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, está ley fue diseñada en coordinación con la Secretaría de Salud (SSA), el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (CONADIS) y LA Secretaría de Educación Pública (SEP).

Su objetivo era garantizar los derechos humanos para las personas con discapacidad, promoviendo su inclusión en todos los ámbitos para eliminar barreras físicas, sociales y culturales, creando condiciones para su acceso a la educación y a su entorno físico. Fue un avance porque con esta ley se podía coordinar las acciones de distintas dependencias gubernamentales y garantizar la aplicación de la ley.

A partir de 2019 se diseñó un nuevo modelo educativo, La Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el cual se diseñó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) en coordinación con la SEP como responsable de diseñar e implementar la estrategia, la UNESCO y organismos internacionales para asegurar el cumplimiento de estándares globales de inclusión y el CONADIS, Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad y otras organizaciones de la sociedad civil como asesores en temas de inclusión.

El ENEI tiene como propósitos promover la educación inclusiva, alineándose con los principios de la NEM, los cuales busca involucrar a las familias y a la comunidad en la construcción de ambientes inclusivos, fortalecer la formación docente, mejorar la infraestructura y recursos y promover la equidad.

La estrategia esta alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), estableciendo a la inclusión como un eje transversal en su política educativa y promoviendo la equidad, la excelencia y la interculturalidad como ejes importantes dentro de su modelo educativo.

En la actualidad en México se proyecta como estrategia la actualización del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE para desarrollar programas y estrategias para la atención de estudiantes con discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al aprendizaje en

educación y eliminar o disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes para el aprendizaje y la participación.

La Unidad de Desarrollo Educativo e Inclusión (UDEEI) en la Ciudad de México se formalizo en 2021 aunque su operación ha sido desde años anteriores, su consolidación en CDMX ocurrió durante la implementación de La Ley General de Educación de 2019 y las reformas del sistema educativo.

Su objetivo principal es fortalecer la inclusión educativa mediante apoyos especializados en escuelas públicas de educación básica en Ciudad de México por medio de detectar y atender barreras para el aprendizaje, apoyar a docentes y directivos, promover la participación comunitaria y asegurar una atención integral, tanto de necesidades educativas como de sociales y emocionales en los estudiantes.

La UDEEI trabaja bajo una atención focalizada, a través de un diagnóstico y atención oportuna de las necesidades educativas especiales para estudiantes vulnerables que se desglosaran en el siguiente capitulo.

Para finalizar los acontecimientos que se han seguido para la inclusión educativa en nuestro país han seguido requerimientos internacionales buscando la equidad y respeto hacia la diversidad.

Si bien estos acuerdos tienen un fundamento noble, en su implementación en nuestro país han mostrado descontextualización en la realidad mexicana, generando cambios más superficiales que estructurales en el sistema educativo y una de esas transformaciones ha sido la conformación del servicio de apoyo a la educación especial y educación inclusiva UDEEI que abordaremos en el siguiente apartado, para conocer las disposiciones normativas que la rigen como organismo encargado para trabajarla inclusión en la educación básica de la Ciudad de México.

Capitulo II. La inclusión en el Sistema Educativo Mexicano en Educación Básica

“La tarea de la escuela, no consiste en adaptarse a la discapacidad sino en superarla”
Lev Vygotsky

El capítulo II se enfoca en analizar cómo se implementa la inclusión educativa en el sistema educativo mexicano, con especial atención en la educación básica en la Ciudad de México.

El análisis se centra en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI, describiendo sus procesos de organización, identificación y aplicación de estrategias para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y sus funciones dentro de las escuelas de educación básica para facilitar entornos inclusivos.

Después se analiza la utilización del planeamiento técnico operativo como guía de las maestras especialistas UDEEI para la implementación de procesos inclusivos escolares, además se explica el *index* para la inclusión como una herramienta clave en la mejora de los centros educativos sobre sus culturas y prácticas educativas inclusivas.

Finalmente, se examina el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que propone una metodología inclusiva desde su concepción en ambientes flexibles que tomen en cuenta a todos los estudiantes.

Este capítulo ofrece una visión crítica de las herramientas y estructuras que sustentan la educación inclusiva en educación básica.

Comenzaremos con la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI a continuación:

2.1 Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI

Dentro de la educación básica, se cuenta con un servicio de apoyo de educación especial USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) la cual es la instancia técnico-operativa de la educación especial que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a las escuelas de educación básica de sostenimiento público, mediante el trabajo de un equipo interdisciplinario que tiene el propósito de promover la educación inclusiva (SEP, 2006).

En el contexto de la inclusión escolar, la interdisciplinariedad es indispensable porque la atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación no es un asunto exclusivamente pedagógico, psicológico o social, sino un fenómeno complejo que involucra dimensiones emocionales, familiares, sociales, arquitectónicas, curriculares y de salud. Por esta razón, ningún profesional puede, de manera aislada, responder adecuadamente a las múltiples necesidades de los estudiantes.

La inclusión escolar requiere el trabajo conjunto entre docentes, maestras especialistas, psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas y directivos, entre otros actores, para detectar de manera temprana las barreras, diseñar apoyos pertinentes, adaptar los métodos de enseñanza, acompañar emocionalmente y promover una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad. La interdisciplinariedad permite así atender al ser humano de manera integral, garantizando que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo en un entorno que valore la diversidad como una riqueza.

En las escuelas de nuestro estudio se cuenta con el servicio de apoyo UDEEI, el cual durante el ciclo escolar 2015-2016, las USAER de la Ciudad de México, fueron transformadas en un nuevo servicio de Educación Especial llamado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), eliminando el aula de apoyo, siguiendo históricamente el cambio de pasar de ser instituciones educativas integradoras a volverlas inclusivas.

La UDEEI es un servicio especializado que trabaja junto con la escuela para eliminar o disminuir las barreras de aprendizaje en la población con mayor riesgo de exclusión en el ámbito educativo, la Unidad de Educación Especial Inclusiva dirige su atención en acuerdo con el plan de estudios para la educación básica. Su objetivo es asignar recursos y orientar sus esfuerzos para lograr que los aprendizajes se logren. Busca la revalorización de la diversidad, la interculturalidad y las ventajas derivadas de la inclusión, todo esto en un marco de colaboración con los actores educativos, brinda la atención en tres contextos: áulico, escolar y sociofamiliar.

Su organización está conformada por un director o directora, un apoyo administrativo y 7 u 8 maestras o maestros especialistas; cada uno de ellos, asignado a una escuela (UDEEI, 2015, p.16).

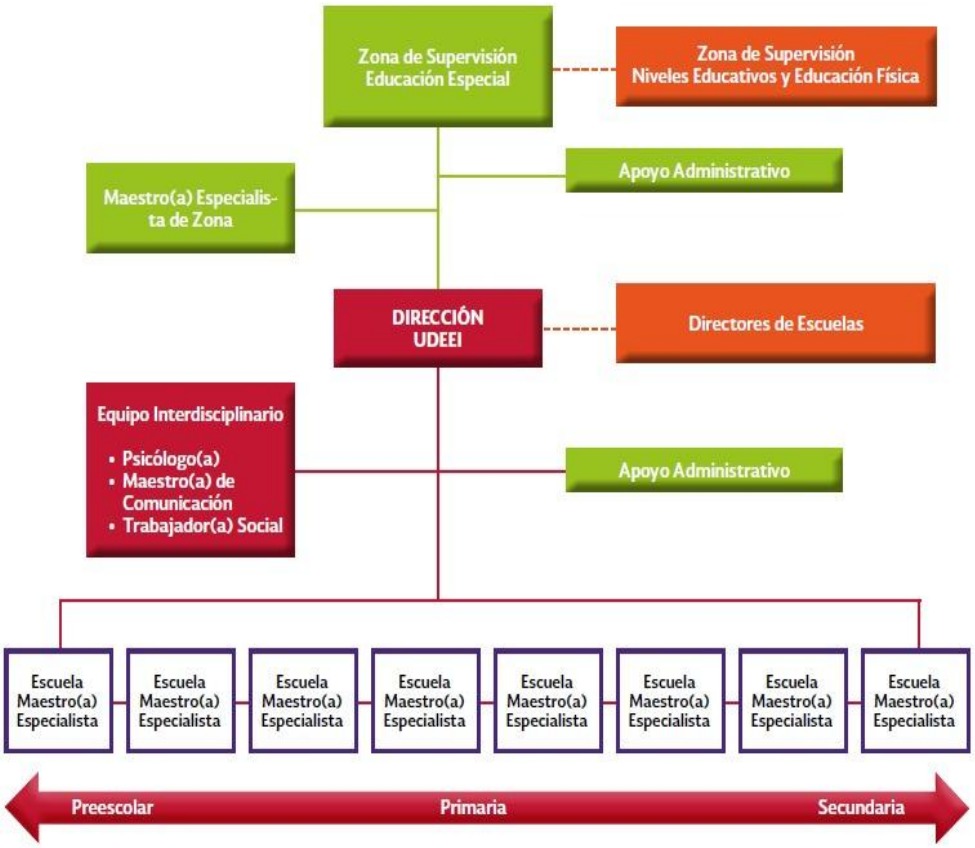
En el cambio de paradigma de buscar hacer escuelas inclusivas y pasar de la integración a la inclusión, la unidad de educación especial y educación inclusiva

(UDEEI) ha sido establecida con la consigna de tener una cobertura al 100% a las escuelas de educación básica en específico de la ciudad de México ya que, en algunos estados de la república mexicana todavía no se hace la transición de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) hacia la actual UDEEI, por lo cual nuestra investigación se centra en educación básica, en específico con especialistas de UDEEI, docentes y directivos en la alcaldía Gustavo A. Madero de Ciudad de México.

El número de estudiantes de educación básica, preescolar, primaria y secundaria en la ciudad de México de acuerdo al INEGI (2020-2021) es de 1,461,373 estudiantes y el número de especialistas de acuerdo a la comisión nacional para la mejora continua de la educación (2021) es de 3170 colaboradores, y el de paradocente de 325, administrativos de 424 y unidades de servicio con 514, aunque las unidades de educación especial y educación inclusiva no atienden a todos los 1, 461,373 estudiantes porque no todos enfrentan barreras para el aprendizaje, los 3170 colaboradores especialistas equivalen al 0.21% no llegando ni al 1% para atender a los estudiantes de la ciudad de México considerando solo educación preescolar, primaria y secundaria, lo que nos hace cuestionar si se cumple con el establecimiento legislativo por parte del Estado de una educación inclusiva para todos los estudiantes. Por lo cual se abordará la organización de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva para conocer su forma de trabajo.

Figura 2.1

Organización de la Unidad de Educación Especial Inclusiva

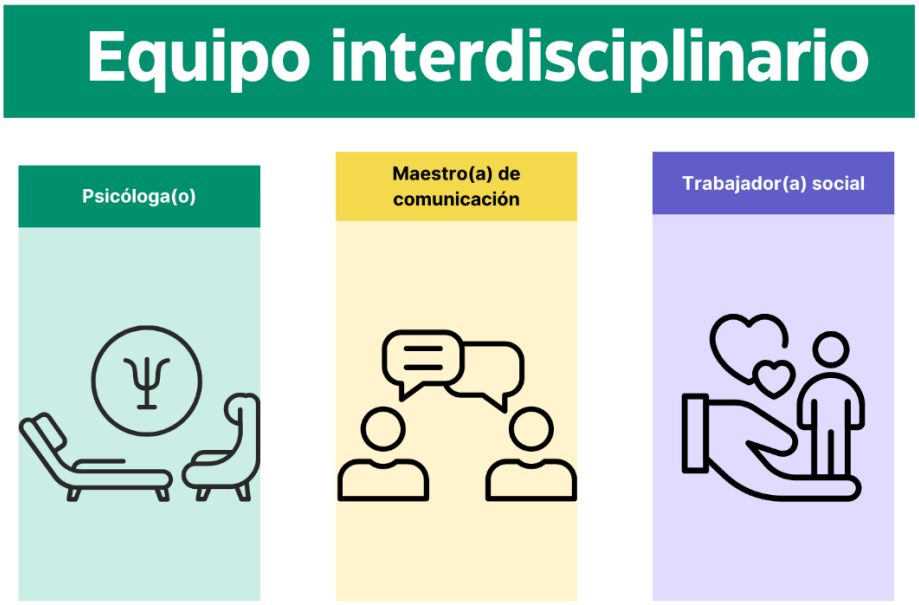


(Tomado del Planteamiento Técnico Operativo de UDEEI 2015)

La Dirección de Educación Especial es un servicio especializado que trabaja con corresponsabilidad con docentes, directivos y padres de familia que pretende a mediano plazo, fortalecer todas las Unidades con un equipo interdisciplinario conformado por una psicóloga(o), un(a) maestro(a) de comunicación y un(a) trabajador(a) social, quienes tendrán la responsabilidad de profundizar y analizar los aspectos psicológicos, sociales, comunitarios, culturales y lingüísticos de los estudiantes (UDEEI, 2015, p.11).

Figura 2.2

Equipo interdisciplinario de la Unidad de Educación Especial Inclusiva



(Elaboración propia,2024)

Lo que les permite a las instituciones educativas seguir con el proceso de atención a estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje. La UDEEI depende de una zona de supervisión de Educación especial con especialistas en discapacidad, sensorial o motora, su trabajo debe ser colaborativo con los maestros especialistas para lograr el objetivo de hacer escuelas inclusivas. Su atención de las maestras especialistas normativo se basa en el documento del planteamiento Técnico operativo que se describirá a continuación.

2.1.2 Planteamiento Técnico Operativo

El planteamiento Técnico Operativo es la guía que ocupan los especialistas de la Unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI para seguir sus procesos técnicos-operativos, se promueva una reflexión entre sus miembros pertenecientes y los retos a los que se enfrentan para lograr eliminar o disminuir en los alumnos las barreras de aprendizaje que presentan y están en riesgo.

Los riesgos excluyentes al no recibir la atención de la UDEEI pueden ser abandonar la escuela por lo cual no pueden terminar su formación académica, tener un importante rezago conforme a sus compañeros e incluso egresar sin haber alcanzado los aprendizajes esperados dependiendo el nivel en el que se encuentre el alumno, son poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En el documento del planteamiento técnico operativo se toman poblaciones en prioridad: La situación de enfermedad, Capacidades y aptitudes sobresalientes, la discapacidad, los migrantes, los indígenas, los talentos específicos y la situación de calle sin embargo de la poblaciones mencionadas no se les brinda la atención a todos los estudiantes, la prioridad en atender a los estudiantes son las barreras en su situación educativa cotidiana del alumno o alumna siempre con la plena identificación, criterio y decisión de las especialistas de UDEEI para brindar la atención a quienes consideran más lo necesitan con dos ejes de acción.

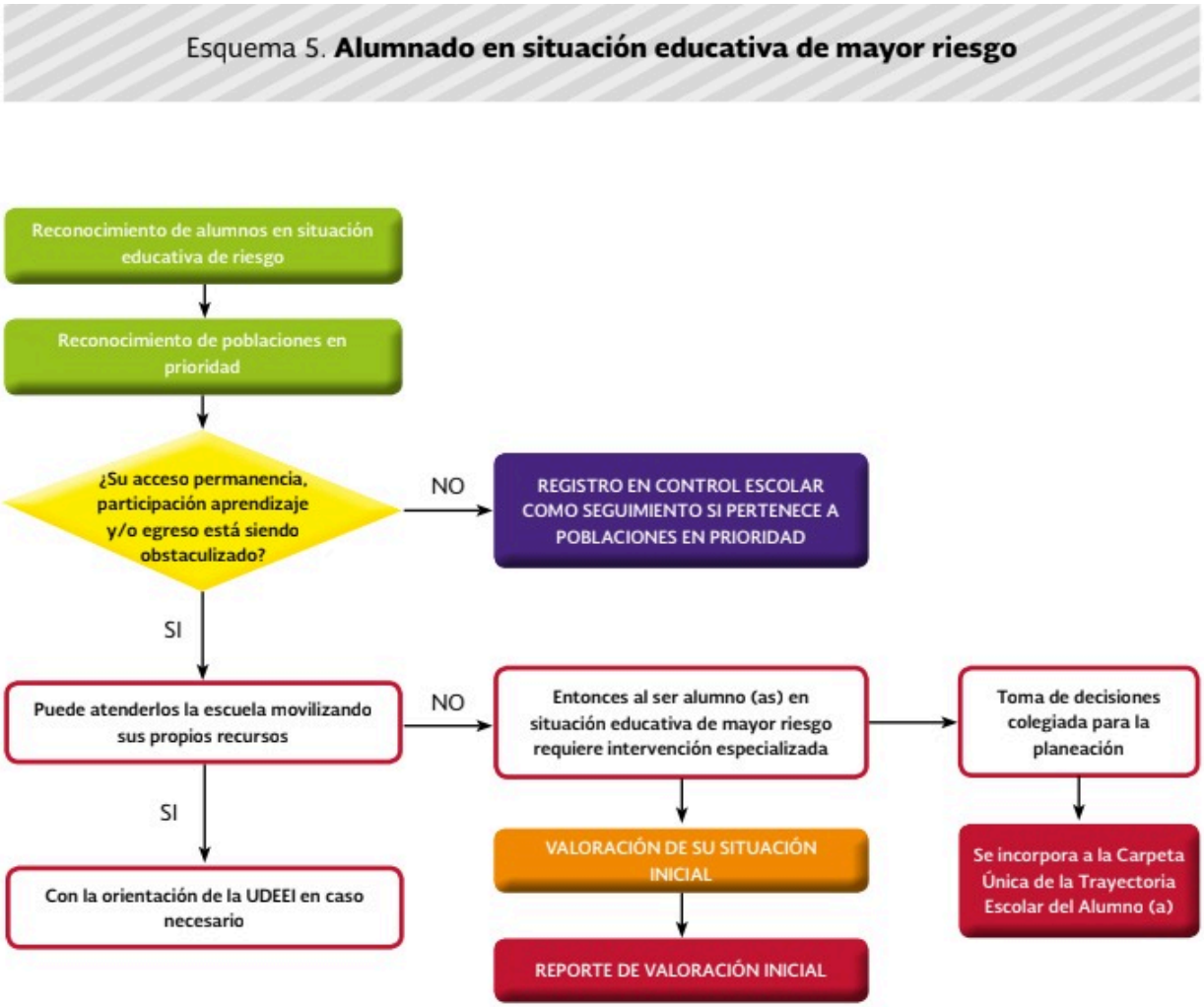
Primero al poner los recursos de la escuela al estudiante que enfrenta barreras para el aprendizaje y la vulnerabilidad y segundo, con su experiencia especialista la articula para la atención del estudiante que se encuentra en mayor riesgo en el contexto específico en el cual ha sido detectada la barrera (UDEEI, 2015, p.15).

Sin embargo, si la decisión de atender a un estudiante depende de un criterio de una especialista de UDEEI a ¿quién se deja afuera de la atención? En realidad ¿Si se hace un trabajo colaborativo entre supervisores y maestras especialistas para escoger los casos prioritarios de estudiantes que lo necesitan? Si la educación inclusiva es para todos buscando la equidad en los estudiantes y la calidad educativa ¿esta característica no resulta ser excluyente para estudiantes que lo necesitan?

En el esquema 5 del planteamiento técnico operativo se estructura la decisión de la barrera de aprendizaje para atender a algún estudiante que a continuación se muestra.

Figura 2.3

Esquema para atender alumnado en mayor riesgo de exclusión



(Imagen tomada del planteamiento Técnico operativo UDEEI p. 22)

Los dos últimos espacios en el seguimiento a respuesta NO, de atención de la UDEEI es un reporte de valoración inicial y una incorporación de la trayectoria escolar del alumno lo que nos hace reflexionar que se queda archivada la atención para esos alumnos al no poder darles respuesta de solución.

Otro material para la detección de las barreras para el aprendizaje (BAP) aunque no son del planteamiento técnico operativo si es usado por especialistas de UDEEI es el de Covarrubias (2019) para el primer momento de la valoración de estudiantes con vulnerabilidad como herramienta de apoyo.

Figura 2.4

Instrumento para la detección de las BAP

Tabla 9. Instrumento para la detección de BAP

Nombre del alumno(a):
Grado: Grupo:
Edad: Fecha:
Nombre del o la docente del grupo:

Barreras	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
Culturales	o Apatía. o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Otra.	o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Falta de comunica-ción entre actores. o Otra.	o Apatía. o Rechazo. o Indiferencia. o Desinterés. o Discriminación. o Exclusión. o Acoso. o Sobreprotección. o Otra.	o Rechazo. o Indiferencia. o Discriminación o Exclusión. o Acoso. o Falta de comunicación entre actores. o Otra.
Actitudinales				
Ideológicas	o Desconoci-miento. o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas por parte del docente. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconocimiento. o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas del alumnado. o Paradigmas erróneos ante la diversidad y prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconocimiento o Ignorancia. o Etiquetación. o No reconocer lo que sí se puede hacer. o Bajas expectativas familiares. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Bajo significado y sentido de la educación. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.	o Desconoci-miento. o Ignorancia. o Etiquetación. o Bajas expectativas. o Paradigmas erróneos ante la diversidad. o Prejuicios. o Estereotipos ante la diversidad. o Otra.

Barrerras en diferentes contextos

(Imagen tomada del ensayo de Covarrubias 2019 p. 20-21)

Se ha dividido el instrumento de Covarrubias (2019) en tres para analizar el instrumento que les facilita a las maestras especialistas la detección de las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes.

En el primer apartado aparecen las barreras culturales que enfrentan no solo los estudiantes sino los actores educativos en la escolarización.

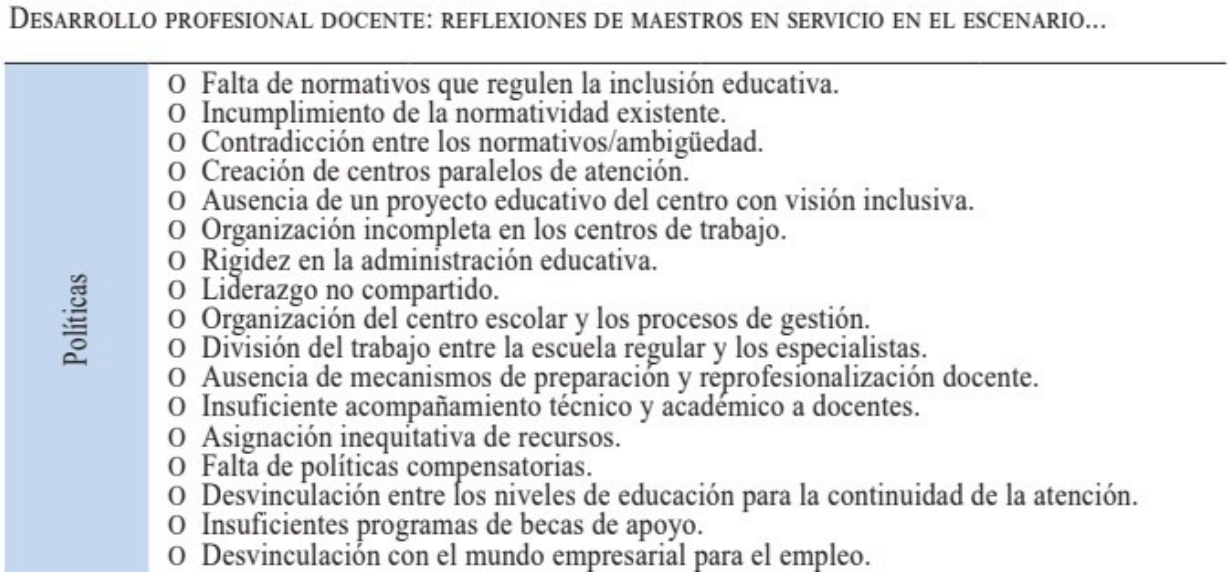
Estas barreras son obstáculos derivados de diferentes valores, creencias y costumbres, idiomas y tradiciones entre los actores educativos, lo cual afectan la interacción, el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes en el entorno escolar.

La identificación de estas barreras culturales es esencial en beneficio de los estudiantes culturalmente diversos, además de transformar la comunidad educativa en un ambiente inclusivo y así sensibilizar a todos y mejorar la experiencia escolar.

A continuación, se observa la figura relacionada con las barreras de aprendizaje políticas que enfrentan los estudiantes

Figura 2.5

Barreras de aprendizaje políticas



(Imagen tomada del ensayo de Covarrubias 2019 p. 20-21)

En el instrumento se toman en cuenta 17 barreras políticas que puede enfrentar el estudiante, la maestra especialista selecciona la barrera que impide al educando llegar a tener inclusión escolar, al tenerla clara es más sencillo fijar el objetivo para eliminarla o disminuirla.

Estas barreras pueden tomar muchas formas, incluyendo políticas gubernamentales, marcos regulatorios, decisiones de financiación, y el contexto político general que afecta a las instituciones educativas y los sistemas de enseñanza.

Las decisiones políticas pueden determinar quién tiene acceso a la educación, al tener barreras políticas se pueden restringir el acceso a estudiantes diversos, en minorías con que enfrentan alguna vulnerabilidad.

Estas barreras afectan todo el sistema educativo, desde el acceso y la equidad hasta la calidad y la innovación.

A continuación, se explica la siguiente división en el instrumento con las barreras de accesibilidad:

Las barreras de accesibilidad son obstáculos que impiden o dificultan el acceso de las personas a diversos entornos, servicios, y oportunidades, y su importancia en el contexto educativo y social es crucial.

Las barreras de accesibilidad impiden que todas las personas, especialmente aquellas con discapacidades, tengan las mismas oportunidades para participar en la educación, el empleo, y la vida comunitaria. Garantizar la accesibilidad asegura que todos tengan la misma posibilidad de éxito y desarrollo personal y profesional.

Figura 2.6

Barreras de aprendizaje de accesibilidad

Barreras	Contexto áulico	Contexto escolar	Contexto familiar	Contexto social
Prácticas				
Accesibilidad	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, adecuaciones, etc. o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje o Organización espacio temporal del aula o Ausencia de recursos tecnológicos o Otras	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc. o Transporte o acceso al centro insuficiente o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje o Organización del centro escolar o Ausencia de recursos tecnológicos.	o Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones. o Transporte o acceso al centro insuficiente. o Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje en casa. o Organización familiar. o Ausencia de recursos tecnológicos. o Otra.	o Infraestructura inadecuada: rampas, accesos, adecuaciones, señalamientos. o Transporte o acceso al centro insuficiente. o Organización comunitaria. o Ausencia de recursos tecnológicos, museos, centros especializados, etc. o Otra.

(Imagen tomada del ensayo de Covarrubias 2019 p. 20-21)

Las barreras de accesibilidad se clasifican en cuatro contextos, áulico, escolar, familiar y social, sin embargo, las mismas maestras especialistas explican que se toman en cuenta y se priorizan el contexto áulico y escolar ya que son los contextos que pueden cambiar más fácilmente.

La siguiente categoría son las barreras didácticas:

Las barreras didácticas son obstáculos que impiden o dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar y abordar estas barreras es crucial para mejorar la calidad de la educación y asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Figura 2.7

Barreras de aprendizaje didácticas

	Contexto áulico
Didácticas	o Falta metodología didáctica diversificada. o Ausencia de una enseñanza flexible. o Currículo no diversificado. o Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. o No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula. o No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos). o Hay desvinculación con especialistas o tutores. o Hay desvinculación con padres y madres de familia. o Separación del alumnado en aulas especiales. o Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo / adecuaciones curriculares. o Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje. o Otras.

Fuente: Construcción personal.

(Imagen tomada del ensayo de Covarrubias 2019 p. 20-21)

En la clasificación de las barreras didácticas las maestras especialistas toman en cuenta 12 clasificaciones, estas se enfocan en el contexto áulico, las cuales día a día se trabajan con los estudiantes, lo que puede afectar o impulsar su rendimiento.

Los especialistas de UDEEI utilizan esta herramienta para la facilitación de identificación de las barreras en cada estudiante dentro del proceso y proyecto focalizado de cada estudiante, van señalando cada barrera, anotándola y deciden a cuál de estas barreras darles prioridad en virtud de su viabilidad para eliminarla o disminuirla.

A continuación, se desglosa el proceso de atención de la UDEEI el cual se organiza en cuatro momentos el primero es la valoración de la situación inicial, el segundo, la planeación de la intervención, el tercero, la intervención y el cuarto, la valoración del impacto.

En la valoración se tiene como objetivo el identificar a estudiantes que tengan barreras para el aprendizaje y determinar las necesidades que tiene para su intervención, es el primer momento que se trabaja en colaboración con los docentes y directivos pues la valoración es tratada al inicio del ciclo escolar durante el consejo técnico e implica su análisis particular de cada caso de los estudiantes con necesidades específicas o mayor riesgo.

Sin embargo, los estudiantes deben de tener mayor riesgo para ser colocados como estudiantes prioritarios y que se les dé una intervención especializada, sino es así al estudiante no se le da seguimiento ni se le registra.

Si se trata de un estudiante que forma parte de la población prioritaria, pero en este momento no necesita intervención especializada, se registra en una carpeta y se le monitorea en su aprendizaje del estudiante.

Si se trata de un estudiante en población de prioridad, se inicia su valorización educativa y contextual para determinar las necesidades de la intervención, se registra en control escolar y se genera su carpeta única. Este momento de valoración se trabaja en colaboración con el equipo interdisciplinario de especialistas y el maestro especialista donde reconocen los procesos cognitivos y socio afectivos del estudiante para juntos elaborar una planeación. Se integra al maestro de grupo para priorizar las asignaturas a trabajar a través de proyectos, actividades, secuencias didácticas, juegos, etc.

En el segundo momento se hace la planeación de la intervención de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje con la finalidad de estructurar los pasos a seguir en los contextos áulicos, escolar y sociofamiliar, esto se debe de hacer de forma colegiada y se va ajustando, dependiendo de la mejora de aprendizaje de los estudiantes y su participación. En este momento se hace un diseño, se proyecta estrategias, métodos y técnicas especializadas en función de las necesidades de cada estudiante y sus particularidades a través de la responsabilidad del maestro especialista, los profesionales del equipo interdisciplinario y el director de la UDEEI quien lo coordina.

El tercer momento es la intervención de la UDEEI donde se desarrolla e implementan las estrategias en forma colaborativa y de corresponsabilidad entre directivos, maestros, familia, alumnos y especialistas de UDEEI. Se inicia con la movilización de los recursos en el aula y la escuela con el proceso de atención de cada integrante de acuerdo con su especialización con el fin de crear situaciones de aprendizaje y mejores ambientes de convivencia. Se debe de dar la intervención en los tres contextos, áulico, escolar y sociofamiliar.

El cuarto momento es la valoración del impacto el cual es un proceso continuo, se va analizando mes por mes para conocer los avances que se están teniendo con los estudiantes. Es un ejercicio permanente de colaboración y reajuste en la intervención con los actores educativos para formar una carpeta del estudiante que enfrenta barreras y así conocer su trayectoria, avances y resultados educativos como herramienta para compartir con otras instituciones de educación básica, conocer y evaluar los resultados en cada escuela de la UDEEI para orientar a los profesionales y docentes que contribuirá a generar un avance en el estudiante y así minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje que está enfrentando.

Dentro de los cuatros momentos de trabajo de UDEEI existe un documento internacional que fue nombrado como apoyo además del planteamiento técnico operativo con el que trabajan las maestras especialistas de UDEEI (UDEEI, 2015).

El documento lo siguen todos los actores educativos pues ayuda a construir ambientes inclusivos escolares. Se describe a continuación.

2.2 Index para la inclusión

El documento del *Index* para la inclusión es un documento de carácter práctico de Reino Unido elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, diseñado para guiar a centros escolares y equipos educativos para lograr planteles inclusivos.

La guía para la educación inclusiva fue publicada por primera vez en el año 2000 con centros escolares pilotos trabajando en colaboración por tres años para el desarrollo de los materiales, después de su publicación el gobierno inglés proporcionó una copia a todos los centros especiales, primaria y secundaria y se fue expandiendo por todo el país, más adelante se publicó el documento del índice de la inclusión en 2011 con modificaciones por parte de los mismos autores y se hicieron traducciones por todo el mundo.

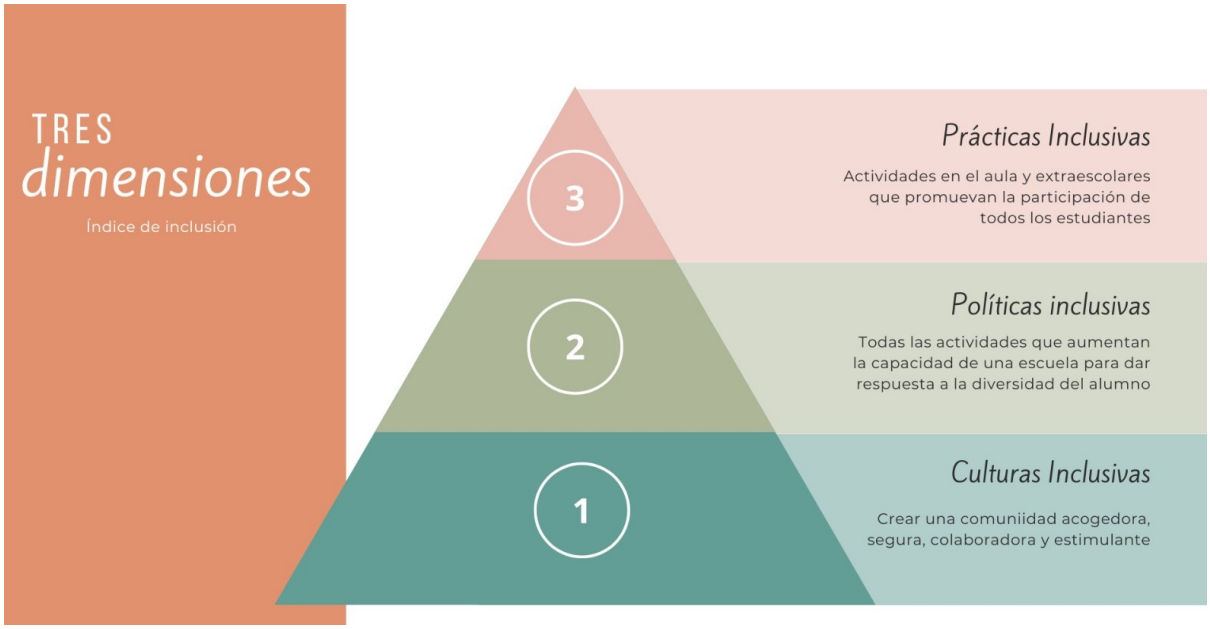
En nuestro trabajo de investigación fueron varias las especialistas que nombraron esta guía como herramienta de ayuda en su trabajo para eliminar las barreras de aprendizaje en los estudiantes, por lo que se consideró de gran relevancia desglosar su contenido.

Este instrumento promueve la reflexión, la autoevaluación y la acción colaborativa para transformar las prácticas educativas y garantizar el derecho a una educación inclusiva para todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

La guía facilita la planificación abordando tres dimensiones: Creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas.

Figura 2.8

Tres dimensiones para el índice de inclusión



(Elaboración propia con base en las tres dimensiones del *Index* para la inclusión,2024)

El *Index* proporciona un marco detallado que ayuda a las comunidades escolares a reflexionar sobre sus prácticas actuales y a planificar mejoras que promuevan la inclusión educativa, involucra a todos los miembros de la comunidad escolar a participar en el proceso de evaluación y cambio. Esto implica reconocer y valorar la diversidad como un recurso y no como un obstáculo, garantizando que todos los estudiantes sin importar sus diferencias tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas (Booth y Ainscow, 2015).

En el *index* se proporciona una guía estructurada, clara y accesible para desarrollar y ejecutar planes de acción que mejoren la inclusión además, cuando se aplica se identifica las barreras para el aprendizaje que se tienen en la institución para buscar el objetivo de primero promover prácticas que reconozcan y promuevan la diversidad, segundo se ajuste la enseñanza y tercero se busquen los recursos para satisfacer las necesidades de los educandos, a través de estas tres dimensiones que a continuación se describirán:

Culturas Inclusivas:

Se enfoca en la creación de una comunidad escolar acogedora y colaborativa. Promueve valores y creencias que reconocen la diversidad y fomentan el respeto mutuo y la cooperación.

Políticas Inclusivas:

Abarca la revisión y el desarrollo de políticas escolares que aseguren la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Incluye la planificación estratégica para la inclusión y la eliminación de barreras institucionales.

Prácticas Inclusivas:

Se refiere a las prácticas pedagógicas y organizativas que apoyan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Incluye métodos de enseñanza diferenciados, el uso de tecnologías de apoyo y la creación de ambientes de aprendizaje accesibles.

El índice opera como una herramienta de autoevaluación y mejora continua, que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, directivos, estudiantes y familias. En cada dimensión del index está acompañada de indicadores y preguntas que invitan a la reflexión colectiva y a la planificación de acciones concretas dentro del centro escolar para volverlo inclusivo.

El proceso de implementación del índice se lleva a cabo en varias etapas, primero se establece un equipo de coordinación que incluye docentes, miembros del consejo escolar, estudiantes y familias, segundo, se inicia con el análisis, utilizando materiales proporcionados por el índice para la evaluación del centro escolar en su situación actual, se identifican barreras y oportunidades de mejora, tercero, se hace una definición de prioridades al elaborar planes basados en el análisis para lograr los objetivos que fueron establecidos en colectividad para construir un centro escolar inclusivo, cuarto, se implementan las mejoras al llevarlas a cabo dentro del proyecto estructurado específicamente para el contexto de ese ciclo escolar y abordando las

prioridades identificadas y finalmente, se hace una evaluación del progreso en el centro escolar, permitiendo ajustes y nuevas iniciativas de ser necesario (Booth y Ainscow, 2015).

Sin embargo, el proceso de implementación debe estar muy bien organizado y estructurado en las funciones ya que tiene complejidad en su implementación pues, tener un compromiso sostenido por parte de todos los miembros de la comunidad educativa puede ser un desafío, influido en algunos casos por la falta de recursos o la formación adecuada de los actores educativos puede dificultar su aplicación efectiva.

Se debe tener equilibrio entre los aspectos administrativos y las necesidades individuales de los estudiantes para no caer en una inclusión superficial. Eso puede detonar en una variabilidad de los resultados tanto en dejar de lado las necesidades de los estudiantes y los contextos escolares diversos, lo que plantearía sí su aplicabilidad es universal.

En el sentido de los contextos diversos, aunque el índice promueve su adaptación a contextos específicos, algunas escuelas encontrarían difícil aplicar sus principios en entornos con realidades socioeconómicas y culturales muy distintas a las previstas por los autores. Además, factores externos como la rigidez del currículo, la falta de recursos materiales y humanos y las políticas nacionales de cada país pueden dificultar su implementación. Así como su entendimiento en el documento puede resultar abrumador para las escuelas, especialmente aquellas con recursos limitados o poco personal calificado en inclusión.

A pesar de esto, el *Index* para la Inclusión sigue siendo una herramienta valiosa para las escuelas que buscan desarrollar prácticas inclusivas y garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y participar plenamente en la vida escolar. Su enfoque en culturas, políticas y prácticas proporciona una base sólida para el desarrollo continuo y la mejora de la inclusión educativa.

A continuación, se desglosa el documento de Diseño Universal de Aprendizaje, mencionado repetidamente por los especialistas de UDEEI como un documento de trabajo que retoman y siguen para trabajar la inclusión en sus instituciones educativas.

2.3 Diseño Universal de Aprendizaje DUA

El Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), conocido en inglés como *Universal Design for Learning*, es un enfoque educativo para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, buscando proporcionar un marco inclusivo, con la premisa de que todos los estudiantes tienen diferentes necesidades y estilos de aprendizaje y por lo tanto, la educación debe ser flexible y accesible para todos.

Los especialistas de UDEEI han retomado este modelo universal como guía para crear entornos educativos en sus centros escolares, buscando que sean accesibles y efectivos para todos los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje y la participación.

El concepto se origina del autor Marc Harrison y su diseño universal (DU) en *la Rhode Island School of Design* en Estados Unidos debido a descubrir formas nuevas de visualizar un espacio en el diseño. El crear espacios que consideraran las necesidades de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidades (Alba, Sánchez, Zubilaga, 2014, p.5).

Estas ideas fueron retomadas por Ronald Mace en la universidad estatal de Carolina del Norte quien estableció el término de diseño universal en los años ochenta, estableciendo siete principios: Igualdad de uso, uso flexible, uso simple y funcional, información comprensible, tolerancia al error, bajo esfuerzo físico, dimensiones apropiadas. Con el objetivo de crear ambientes físicos que puedan ser usados por todas las personas (Alba, Sanchez y Zubilaga, 2014).

Al seguir los principios el DUA tiene como objetivo optimizar la enseñanza de todos los estudiantes independientemente de sus capacidades o barreras, se busca que accedan al aprendizaje de manera equitativa.

El modelo propone la creación de currículos flexibles que consideren la diversidad de los estudiantes desde el principio con opciones personalizables para que avancen desde donde están los estudiantes, así, se evitaría algunas dificultades, gastos y se mejorarían desde el principio los entornos de aprendizaje, evitando el fracaso en estos.

En su estructura el DUA por su origen tiene principios basados en las tres redes neurológicas del aprendizaje, el “qué” del aprendizaje, “cómo” del aprendizaje y “por qué” del aprendizaje.

La primera seria proveer múltiples formas de representación tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes y las diferentes formas de presentar los contenidos de enseñanza como texto, audio, videos, gráficos y otros recursos. En este principio aseguran que el aprendizaje y la transferencia de este se logra cuando se usan múltiples opciones.

La segunda sería el dotar de múltiples formas de expresión y acción, ya que los estudiantes pueden demostrar de diferentes formas lo que han aprendido. El modelo DUA propone diversas formas para que los estudiantes puedan expresar sus conocimientos como, ensayos, presentaciones orales, escritos, proyectos o trabajos creativos.

La tercera seria proveer múltiples formas de compromiso y motivación para que los estudiantes participen, se interesen, se sientan valorados dentro del aula a través de proyectos en colaboración, actividades que conecten con sus intereses personales, su cultura, sus contextos y un aprendizaje que sea accesible, interesante y desafiante.

Los objetivos del DUA se plantean alcanzar a través del currículo DUA con cuatro componentes: objetivos, métodos, materiales y evaluación.

En los objetivos se busca reconocer la variabilidad de los estudiantes para que el profesor pueda darles diferentes herramientas, estrategias y proyectos para que el estudiante de acuerdo con su individualidad pueda reconocer sus propias debilidades y fortalezas para formular sus planes de aprendizaje a través, de sus conocimientos previos para volverlo significativo y estén motivados a aprender nuevas cosas.

Los métodos del DUA se ajustan de acuerdo con el monitoreo del progreso del estudiante, en los contextos, recursos sociales y emocionales con los que se cuentan y el clima del aula.

Los materiales del DUA buscan ser variados y flexibles por diferentes medios, como, información previa, hipervínculos con glosarios o asesoramiento en pantalla, apoyo y opciones para mantener la motivación. Son herramientas que ofrecen ayuda para analizar, organizar, entender y demostrar lo que se ha aprendido de diversas maneras.

Finalmente, la evaluación es una recopilación de información sobre el rendimiento del estudiante con la utilización de diferentes métodos y materiales para comprobar sus conocimientos, habilidades y motivación (Alba, Sanchez y Zubilaga, 2014).

Al implementar estas características se busca fomentar el interés y la motivación en los estudiantes mediante las opciones variadas establecidas, un acceso equitativo al entorno escolar para la participación de cada alumno y la flexibilidad en el aprendizaje por las múltiples formas de entregar los contenidos al educando.

Sin embargo, al analizar el documento DUA ha salido a relucir el nivel considerable de planificación y recursos tecnológicos para su aplicación, los cuales no están disponibles sobre todo en contextos educativos desfavorecidos, así como no aborda las desigualdades estructurales de nuestro sistema educativo, como la sobrecarga laboral en los docentes o la falta de infraestructura en las escuelas, volviéndose una barrera para la implementación del diseño.

Además, al preguntarles a las especialistas sobre su aplicación y conocimiento del DUA, sus respuestas fueron ambiguas, careciendo de información y formación adecuada para su aplicación de manera efectiva y la mención reiterada de los recursos limitados con los que contaban.

En la práctica, la diversidad real en las aulas y los diferentes contextos en los centros escolares sería una barrera y desafío para su implementación, así como el trabajo en colaboración de los actores educativos al tener resistencia al cambio para construir una idea de universalidad que puede ser cuestionada ya que no todos los contextos de los centros escolares pueden aplicar este enfoque sin tener adaptaciones significativas en su ciclo escolar.

La implementación del DUA enfrenta múltiples desafíos que requieren una acción coordinada por parte de no solo la institución educativa sino del gobierno, la comunidad y los actores educativos. Estos últimos son parte esencial para que se construyan ambientes inclusivos, su trabajo en colectivo puede modificar significativamente el avance en el trabajo de la inclusión educativa en beneficio de los estudiantes, a continuación, se profundizará en la colaboración escolar.

Capitulo III La colaboración escolar

“Una mezcla diversa de voces conduce a mejores discusiones, decisiones y resultados para todos”

Sundar Pichai

El capítulo III se centra en la colaboración escolar destacando su importancia como factor crucial para la implementación efectiva de la inclusión educativa, además se explora la estandarización del currículo educativo como enfoque tradicional homogéneo y su afectación en la creación de ambientes inclusivos.

Se analiza el papel de los actores educativos, su responsabilidad individual y compartida en la creación de centros escolares inclusivos, la necesidad de apoyo y formación continua para desempeñar su rol efectivamente, y finalmente se abordan los desafíos ante la inclusión.

Este capítulo proporciona una comprensión integral de los retos y oportunidades que presenta la inclusión educativa buscando avanzar hacia una educación más equitativa para todos, iniciaremos con la colaboración escolar.

La colaboración escolar está estrechamente ligada con la efectividad de lograr ambientes inclusivos educativos porque ¿cómo se podría llegar a lograr los objetivos de incluir a los estudiantes que enfrentan barreras si en la institución y aula se trabaja de forma individual?

El modelo escolar vigente de las sociedades modernas se inclina por una estructura individualista y competitiva, sin embargo, para atender a estudiantes diversos y crear ambientes inclusivos se necesita trabajar en colaboración. Se necesita un trabajo en conjunto y la voluntad como un medio para combatir ideas discriminatorias y formar una escuela para todos.

La colaboración significa trabajar en conjunto para lograr un objetivo en común, la palabra deriva del verbo colaborar, que a su vez proviene del latín *collaborare*, que significa “trabajar juntos”, el mismo significado se fundamenta en una motivación social, orientado al bien común, en lugar de centrarse en el beneficio personal o individual.

La colaboración implica que los involucrados deseen el bienestar colectivo fomentando un sentido de comunidad y propósito en conjunto, donde las interacciones se basan en la equidad, el respeto mutuo y el compromiso con objetivos compartidos.

Hernando Calvo en su libro “Viaje a la escuela del siglo XXI” (2016) subraya la colaboración como un elemento central para lograr escuelas eficientes. Pondera que exista un reparto equitativo de tareas con roles de cada participante y que debe existir interdependencia positiva entre los miembros, fomentando la confianza entre todos (p.70).

El trabajo colaborativo en el ámbito educativo puede ser comprendido de manera profunda a través de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979). Esta teoría pone un fuerte énfasis en la colaboración entre individuos, concibiendo a las personas como productos de procesos culturales y sociales. Vygotsky sostenía que, siendo naturalmente sociables, desarrollamos de manera más efectiva procesos comunicativos, cognitivos, afectivos, de aprendizaje y de trabajo a través de la interacción con los demás (p.133).

La teoría de Vygotsky también resalta que la interacción social y cultural es fundamental para el aprendizaje. Esta interacción permite que los individuos aprendan de manera más efectiva unos de otros, aumentando las probabilidades de encontrar soluciones innovadoras y efectivas a los problemas educativos.

En esta perspectiva socio constructivista el desarrollo de la conciencia se origina gracias a la comunicación con otros por medio del lenguaje y otros sistemas simbólicos, esta interacción impulsa el desarrollo del pensamiento individual.

Vygotsky propone que el individuo tiene un nivel de desarrollo (lo que pueden hacer solos) y un nivel de desarrollo potencial (lo que pueden lograr con ayuda de otros más experimentados).

El aprendizaje entonces sucede en la zona de desarrollo próximo (ZDP), cuando un docente o alguien más capacitado apoya al estudiante a través de un andamiaje los cuales funcionan como soportes temporales que se van retirando conforme el estudiante va avanzando en su aprendizaje.

En ese sentido siguiendo esta perspectiva en la colaboración para la inclusión educativa, el involucramiento de los actores educativos por medio del intercambio continuo de sus conocimientos favorece la construcción de un ambiente inclusivo en colectivo.

El conocimiento no es simplemente transmitido, sino construido por el aprendiz, el actor educativo es un mediador que facilita el aprendizaje a través de preguntas, debates y reflexiones conjuntas.

Al sustentar la colaboración con la teoría pedagógica socio constructivista, la inclusión no es una acción aislada, sino un proyecto conjunto en el que los docentes, especialistas, estudiantes y familias participan activamente en la construcción de un entorno de aprendizaje accesible para todos

Al trabajar la inclusión en un centro escolar sería una construcción compartida del conocimiento de cada actor educativo mediante el diálogo y la interacción con otros, la colaboración como eje central mediante el andamiaje, es decir, el apoyo mutuo de los actores educativos para alcanzar objetivos comunes. Cada participante aporta su experiencia y conocimientos, facilitando la construcción de estrategias inclusivas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Sin olvidar que el conocimiento está influenciado por el entorno cultural y social de cada individuo, la escuela debe generar experiencias de aprendizaje significativas y conectadas con la realidad del estudiante. Cada aprendizaje debe ser contextualizado y relevante para los actores educativos.

El aprendizaje significativo propuesto por Ausubel en el constructivismo enfatiza que el conocimiento se construye cuando los aprendizajes se relacionan con conocimientos previos, permitiendo una comprensión más profunda y duradera. En el contexto de la inclusión educativa este enfoque resulta fundamental, ya que los actores educativos utilizan sus experiencias y saberes previos para trabajar en colaboración y que favorezca la participación de todos.

Cuando los actores educativos unen sus conocimientos previos en función del trabajo colaborativo, logran tomar decisiones fundamentadas en la experiencia y la teoría pedagógica. Por ejemplo, los docentes pueden identificar qué estrategias han sido efectivas en el pasado para atender la diversidad en el aula, mientras que los especialistas pueden aportar su experticia en educación especial. Este trabajo en colaboración favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje más equitativo y adaptado a las necesidades de cada educando.

Cada actor educativo participa activamente en el proceso de la inclusión, ya sea a través de la resolución de problemas, discusiones, sugerencias o aplicaciones en la práctica, con el objetivo de profundizar y comprender la construcción de ambientes diversos, al acoger el trabajo de forma relevante y significativa, los actores se sienten motivados y atraídos por trabajar en colectivo.

En el contexto educativo, el trabajo colaborativo implica una responsabilidad tanto colectiva como individual. Cada miembro del grupo debe comprender

claramente su rol y responsabilidad dentro del equipo para asegurar una contribución efectiva hacia el objetivo común. Esta estructura organizada no solo facilita el logro de metas compartidas, sino que también promueve un sentido de pertenencia y compromiso entre los participantes.

Se ha destacado la importancia de la colaboración en la creación de entornos inclusivos para diseñar estrategias que fomenten una cooperación efectiva que asegure que todos los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones de vulnerabilidad, reciban el apoyo necesario. De manera similar, Mel Ainscow e Inmaculada Gómez (2014) enfatizan el papel del liderazgo distribuido y la colaboración en el desarrollo de escuelas inclusivas, destacando que los objetivos educativos se alcanzan mejor y de manera más eficiente cuando se trabaja en conjunto (p.25).

Trabajar en conjunto para conseguir objetivos comunes, solucionar problemas y abordar tareas no solo mejora los resultados académicos, sino que también optimiza el proceso de aprendizaje. Cada individuo en un entorno colaborativo se beneficia de la riqueza de perspectivas y experiencias que aportan los demás, lo que fomenta un aprendizaje más profundo y comprensivo. Se apoya la colaboración entre docentes, familias y la comunidad, señalando que este enfoque es clave para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y de calidad

A través de la interacción y la colaboración, los actores educativos pueden alcanzar objetivos comunes de manera más efectiva, optimizando el proceso de aprendizaje y asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, reciban el apoyo y la educación que merecen, siempre teniendo en cuenta que son alumnos con características y necesidades propias, viendo la diversidad como un hecho natural, la normalidad es que sean diferentes.

En diversos trabajos de investigación educativa se utilizan los términos colaboración y cooperación con significados similares sin embargo, para nuestro trabajo se decidió utilizar el término de colaboración tomado de (Smith,1996; Bruffee, 1993, como se citó en Useche,2012, p.2) pues, hace una diferencia en que la cooperación es más estructurada, con un sistema de roles tradicionales de jerarquía, se trabaja conjuntamente, se comparte la información y se apoyan mutuamente sin embargo, existen autoridades que diseñan, asignan tareas y toman decisiones para el manejo del grupo, los recursos y el monitoreo para llegar a las conclusiones establecidas sobre la inclusión educativa.

Del otro lado la colaboración se concibe como un conocimiento que se produce socialmente por el consenso de todos. Se construye a través del dialogo y de llegar a acuerdos, cada uno tiene una responsabilidad que debe asumir en el conjunto en el cual deben de estar coordinados, con voluntad de aportar y construir a lograr el objetivo y mantener una concepción compartida del problema de exclusión. Todos se involucran, aportan y se comprometen no omitiendo responsabilidades a sus superiores. En una institución educativa inclusiva las ideas y opiniones de todos son valiosas a través del respeto, la comunicación clara, la confianza y una coordinación constructiva adecuada para desarrollar y proponer el modelo inclusivo que está planteando la institución.

Se necesitan crear ambientes colaborativos desde una especie de contrato social, en donde se espera que las interacciones ayuden a que ocurra la meta establecida a través de preparar las condiciones para el trabajo, por medio de especificar las responsabilidades de cada actor, conforme también a sus habilidades y competencias, especificar las reglas y roles de interacción, su monitoreo y regulación de estas con interdependencia positiva y responsabilidad individual.

La colaboración entre actores educativos busca generar una comunidad educativa en la cual se apoyen mutuamente unos a otros, se sientan valorados, aprendan juntos, se creen lazos afectivos solidarios y de generosidad.

La misma naturaleza nos muestra como la colaboración es esencial para la supervivencia. Muchas especies han desarrollado comportamientos colaborativos que les permite prosperar en sus entornos, por ejemplo, los lobos, las abejas, los peces, las plantas etc. Colaboran entre sí para el bienestar de su especie, pero además contribuyen a la estabilidad y resiliencia de los ecosistemas en su conjunto.

Para el trabajo en colaboración de los actores educativos para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje se necesita cambiar la forma de ver la inclusión como solo un beneficio individualizado de los estudiantes diversos sino como una estrategia poderosa para la supervivencia y el éxito de la humanidad a largo plazo.

En 1984 Robert Axelrod publicó un libro sobre la evolución de la cooperación con el propósito de conocer las formas en las cuales se origina y mantiene la colaboración con la toma de decisiones de los miembros participantes, llegando con sus experimentos a las conclusiones de que las estrategias cooperativas permanecen más a largo plazo, retoma además algunos estudios de caso de la primera guerra mundial, en la guerra de trincheras en donde los frentes de combate

terminaron fraternizando y cooperando. Concluyó Axelrod que las estrategias cooperativas se van a terminar imponiendo sobre las no cooperativas y obteniendo mejores resultados en beneficio de un grupo de humanos para formar comunidades estables y maximizar sus beneficios.

La interacción continua, el reconocimiento de acciones de los actores, él beneficio mutuo y las estrategias de colaboración pueden transformar la cultura escolar y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades puedan participar plenamente y beneficiarse de una educación inclusiva, justa y efectiva.

El trabajo en colaboración tiene una incidencia significativa en la construcción de los currículos que pueden beneficiar o perjudicar los esfuerzos hacia la inclusión. Resulta imprescindible analizar cómo se establece el currículo en nuestro país para reflexionar sobre cómo el currículo responde a las necesidades de todos los estudiantes, particularmente a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje, la participación o vulnerabilidad.

3.1 Estandarización en el currículo educativo

El currículo escolar tradicionalmente ha buscado homogeneizar la cultura y unificar la enseñanza, con la intención de crear un sistema educativo coherente y consistente. Sin embargo, esta aproximación tiene implicaciones significativas y potencialmente negativas, particularmente en términos de inclusión y equidad en el aprendizaje pues, cada vez el estudiante es más diverso y en contraparte tradicionalmente en las políticas educativas más homogéneo ya que el currículo se establece con características sociales, económicas culturales y de capacidades similares para los educandos.

El currículo estandarizado tiende a ignorar la diversidad de los estudiantes, sus contextos y sus necesidades individuales. La estandarización del currículo puede resultar en un sistema educativo que, en lugar de mejorar el aprendizaje para todos, perpetúa y amplifica las desigualdades existentes.

La homogeneización del currículo implica la creación de un contenido y un método de enseñanza que pretende ser adecuado para todos los estudiantes por igual. Sin embargo, esta uniformidad no considera las diferencias culturales, socioeconómicas y cognitivas entre los estudiantes. Díaz Barriga (2019) menciona, la imposición de un currículo homogéneo puede alienar a aquellos que no se ajustan

a la norma establecida, creando barreras significativas para el aprendizaje y la participación activa en la educación.

Gimeno (2001) señala que un currículo estandarizado puede reforzar las desigualdades estructurales dentro del sistema educativo. Los estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos o que tienen necesidades educativas especiales a menudo encuentran que el currículo no refleja sus realidades ni responde a sus necesidades. Esta desconexión puede llevar a una falta de motivación, bajos rendimientos académicos y, en última instancia, a una mayor tasa de deserción escolar.

Asimismo, la especificidad del currículo es incompatible con la necesidad de atender la diversidad del estudiante, Gimeno (2001) argumenta que cada estudiante tiene diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y un enfoque uniforme no puede satisfacer esas diferencias (p.131).

Como él lo nombra el currículo excesivamente prescriptivo puede transformarse en un “recetario” educativo, donde la enseñanza se convierte en una serie de pasos a seguir sin espacio a la reflexión o a la adaptación de un contexto en particular.

Se vuelve un control sobre la práctica docente que despoja a los maestros de su capacidad creativa y crítica para adecuarlo a las necesidades de sus estudiantes y por consiguiente no refleja las realidades sociales y culturales del educando. Esto puede resultar en una educación que no es significativa, relevante o de interés para ellos (Gimeno, 2001).

De Alba (2009) argumenta que un currículo inclusivo debe reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. La inclusión real no se logra simplemente integrando a todos los estudiantes en la misma aula, sino adaptando el currículo y las prácticas pedagógicas para atender las diversas formas de aprender y vivir de los estudiantes. Ignorar estas diferencias en favor de una supuesta igualdad formal resulta en una exclusión de facto para aquellos que no se ajustan al perfil del estudiante estándar.

El objetivo de un currículo inclusivo debería ser no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar un ambiente educativo que respete y valore la diversidad de todos los estudiantes. Para lograr esto, es fundamental un enfoque pedagógico que se aleje de la homogeneización y se centre en la personalización del aprendizaje.

Un currículo inclusivo debe ser flexible y adaptable, permitiendo a los docentes ajustar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades individuales de sus estudiantes.

Esto podría incluir:

Adaptar las estrategias de enseñanza para abordar las distintas formas en que los estudiantes aprenden

Incorporar perspectivas y contenidos que reflejen la diversidad cultural y lingüística de la comunidad estudiantil.

Involucrar a familias y comunidades en el proceso educativo para asegurar que el currículo refleje las experiencias y necesidades de los estudiantes.

El currículo inclusivo debe no sólo limitarse al aula, sino que sea una respuesta integral de toda la escuela. Un enfoque basado en la justicia como equidad, diseñado para asegurar el éxito educativo para todos (Bolívar,2019).

Se enfatiza que el currículo debe de crearse en colaboración, con una responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa, sin olvidar la importancia de la capacitación a los actores educativos en estrategias inclusivas de forma continua y en la interpretación del currículo para atender adecuadamente la diversidad de cada alumno.

Mientras que la unificación del currículo puede tener la intención de estandarizar la educación, en la práctica, puede llevar a la exclusión y perpetuación de desigualdades.

En nuestro país el currículo de la reforma de 2013 se centró en aspectos laborales y mercantilistas más que con el desarrollo humano integral.

Estableció un enfoque por competencias en toda la educación básica y enfatizaba la adquisición de aprendizajes claves para la vida, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Al priorizar formar a estudiantes para el mercado laboral olvido contextualizar el currículo y fue centralista, eso no consideraba la diversidad del país al seguir los principios del modelo neoliberal que busca la eficiencia, la competitividad y la individualidad, dejando en segundo plano la equidad afectando a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad.

Un aprendizaje fragmentado sobre la realidad, la especialización influida por el positivismo a través de las asignaturas, un currículo prescriptivo, aislado y sin

vinculo y comunicación, lo que alejaba a los estudiantes que se salían de la “norma” volviéndolo excluyente desde el currículo

Fue una propuesta con aspiraciones de modernización educativa, alineada a intereses económicos, pero con una falta de sensibilidad hacia las necesidades de contextos locales, sin cerrar las brechas de desigualdad que existe en el país.

Al haber un cambio de poder en 2018 se modificó la propuesta educativa y con ello el currículo que abordaremos a continuación.

3.2 El currículo de la Nueva Escuela Mexicana NEM para la Inclusión

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) comenzó a implementarse durante la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador en 2018. Se hizo una reforma educativa para garantizar que la educación fuera obligatoria, universal, inclusiva, pública y gratuita, tal como lo establece en el artículo 3° de la Constitución (DOF,2019).

Se hizo un cambio de paradigma estableciendo un modelo integral, ponderando el movimiento de inclusión al eliminar la fragmentación de las asignaturas y tener un aprendizaje situado, contextualizado desde la comprensión de la realidad, apreciando la diversidad con un enfoque más social para las comunidades.

En este cambio de reforma educativa el currículo de la NEM tiene algunas características en beneficio de construir ambientes inclusivos:

Tiene un enfoque humanista y comunitario para formar ciudadanos comprometidos con la transformación social, promoviendo la solidaridad, la equidad y el respeto por la diversidad.

El enfoque humanista se vincula estrechamente con la inclusión educativa, ya que ambas visiones colocan en el centro al individuo, sus necesidades, intereses y desarrollo. Desde este enfoque, la educación garantiza no solo el acceso a la educación, sino también la creación de un entorno donde cada estudiante sea valorado, promoviendo su autonomía, bienestar y participación en su proceso de aprendizaje.

El maestro es un facilitador que ayuda a los estudiantes a desarrollarse como seres únicos por medio del dialogo, la reflexión crítica, la creatividad y la preocupación por las problemáticas del estudiante y contexto por encima del saber fragmentado y

especializado, con el objetivo del entendimiento del mundo, su transformación y crecimiento personal (Robles y Muñiz, 2020, p.6).

Desde la teoría humanista Maslow enfatizó que el desarrollo integral del individuo debe de considerar sus dimensiones física, social, emocional y académica, en su teoría de evaluación de necesidades. Para Maslow, un estudiante solo podrá alcanzar la autorrealización si sus necesidades básicas, como la seguridad y el sentido de pertenencia, han sido satisfechas. Esto tiene implicaciones directas en la inclusión, ya que resalta la importancia de generar ambientes de aprendizaje que fomenten la confianza, la aceptación y la equidad, eliminando las barreras del educando (Martorell y Prieto, 2008, p.9).

Por su parte Rogers destaca que el aprendizaje es más efectivo cuando se desarrolla en un clima de respeto, aceptación incondicional y empatía. Su teoría resalta la importancia de que los estudiantes sean protagonistas de su educación, construyendo su conocimiento a partir de sus propias experiencias y emociones. Para la educación inclusiva, esto implica que la enseñanza debe adaptarse a las necesidades individuales, con la aplicación de metodologías flexibles y centradas en el estudiante (Martorell y Prieto, 2008, p.11).

En la educación inclusiva no solo se debe de garantizar el acceso a la escuela, sino también generar espacios de diálogo, reflexión y participación, en los cuales los estudiantes desarrollaran un espacio crítico y una consciencia social que les permita comprender y transformar su realidad.

El enfoque humanista adoptado en la NEM promueve la construcción de una cultura escolar basada en la empatía, la reflexión, la sensibilidad y el compromiso con los demás, dando importancia al individuo con sus diferentes formas de aprender y expresarse, lo que implica la necesidad de una educación inclusiva que valore la diversidad y ofrezca múltiples oportunidades para el desarrollo de todos los estudiantes.

Al buscar una integración integral desde el humanismo la NEM desfragmentó las asignaturas, con el fin de hacer un currículo complejo que agrupa diferentes dimensiones.

El currículo abandona la organización tradicional por asignaturas y se agrupa por Campos formativos de manera interdisciplinaria:

Lenguajes: Español, Inglés, Artes y Educación Indígena

Saberes y pensamiento científico: Matemáticas, Biología, Física, Química y Tecnologías.

Ética, Naturaleza y Sociedad: Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética

De lo Humano y lo Comunitario: Educación física, vida saludable y socioemocional.

Además, se establecen **7 ejes articuladores** en el que se encuentra la Inclusión para estructurar el currículo educativo, estos ejes son:

Inclusión: Asegurar que todos los estudiantes se desarrollen plenamente de forma académica, personal y social al tener una educación de calidad.

Pensamiento Crítico: Busca que los estudiantes sean críticos y reflexivos en su proceso de aprendizaje y se traslade a su entorno comunitario. Que participen activamente, analizando su realidad, tomando decisiones informadas en beneficio de una sociedad más justa y equitativa.

Interculturalidad Crítica: Su objetivo es que los estudiantes formen una conciencia crítica sobre las desigualdades sociales y culturales para actuar en transformar las estructuras de exclusión y promover una sociedad más inclusiva.

Igualdad de Género: Busca que los estudiantes tengan una conciencia crítica sobre las desigualdades de género existentes y se conviertan en agentes de cambio.

Vida Saludable: Busca que los estudiantes sean conscientes de las decisiones que toman en su alimentación y cuidado personal. Adquieran habilidades y conocimientos que les permitan llevar una vida saludable, equilibrada y de valores.

Apropiación de las Culturas a través de la Lectura y la Escritura: Busca que el educando adquiera habilidades comunicativas y culturales para apreciar la diversidad cultural y construir su propia identidad.

Artes y Experiencias Estéticas: Busca que los estudiantes desarrollen habilidades creativas, de sensibilidad estética y apreciación de las manifestaciones artísticas lo que enriquecería su formación y experiencia escolar.

Los ejes articuladores sirven para integrar temáticas de relevancia social en el currículo, permitiendo que los contenidos se aborden desde múltiples campos formativos.

Su principal objetivo es vincular el aprendizaje con la realidad de los estudiantes para que colaboren en la identificación y desarrollo de proyectos relacionados con estos ejes.

Estos ejes se pueden aplicar en diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento, facilitando un enfoque interdisciplinario y abordando temas pertinentes para la sociedad (SEP,2023).

El sistema educativo al demandar la integración de estos ejes articuladores sobrecarga el currículo, dificultando la cobertura de contenidos esenciales dejándolos de lado, en contraparte algunos actores pueden no estar preparados para integrar estos ejes en su enseñanza, ignorándolos, lo que afectaría la integración del currículo para crear ambientes inclusivos escolares.

La planificación es colaborativa al diseñarse desde un enfoque local y contextualizado, considerando las necesidades de cada comunidad.

Se trabaja por proyectos integradores para la enseñanza, que sean interdisciplinarios con problemáticas reales, permitiendo que los estudiantes apliquen sus aprendizajes en contextos prácticos.

El enfoque es inclusivo al reconocer la diversidad cultural, lingüística y social de México al incorporarlo en los contenidos y materiales de la NEM.

Los objetivos que busca La Nueva Escuela Mexicana es reducir las desigualdades educativas al poner atención en las barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes entornos, así como formar a estudiantes capaces de analizar problemas sociales, proponer soluciones y participar en la vida democrática activamente.

La NEM busca adoptar un sistema educativo inclusivo para enfrentar las barreras para el aprendizaje y la participación en sus centros escolares al reconocer que la exclusión no es un problema del estudiante sino de las barreras que el sistema, los actores y las instituciones han reproducido durante décadas de forma interna en el diseño y funcionamiento de los centros escolares y de forma externa como la marginación, la violencia, el desempleo, la pobreza o la desnutrición (ENEI,2019, p.14).

No obstante, es importante aclarar que, aunque en el documento de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva ENEI está enfocado en transformar el sistema hacia la inclusión, existen diferentes modelos de inclusión estructurados dentro del país en el sistema educativo nacional que explicaremos a continuación:

El primero es la Integración Educativa:

Este enfoque permite que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), siguen con este concepto y no adoptan el de (BAP), asistan a

escuelas regulares, pero su participación puede ser limitada. La integración se centra en la presencia física en el aula, sin necesariamente garantizar una plena participación social y académica.

Los estudiantes pueden recibir apoyo adicional, pero a menudo están segregados en ciertas actividades o clases, son separados por momentos del aula.

En el sistema educativo, las escuelas de los estados del país que cuentan con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) siguen con ese modelo y no han adoptado el modelo inclusivo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), algunos centros escolares no cuentan con ningún programa de los mencionados.

En la integración educativa está el estudiante de presencia física sin plena participación y limitado en lo académico por lo que existe una falta de profundidad en la inclusión social y emocional, limitando el desarrollo del estudiante.

El segundo modelo es la Educación Inclusiva Moderada:

Este enfoque busca ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, reconociendo las diferencias individuales y atendiendo a las NEE sin descuidar al resto del alumnado.

Se enfoca en adaptaciones curriculares y metodológicas, permitiendo que los estudiantes avancen a ritmos diferentes y reconoce la importancia de las escuelas de educación especial como los Centros de Atención múltiple (CAM) como parte del sistema inclusivo.

Con este enfoque puede no lograrse una verdadera inclusión social y puede llevar una sobrecarga en el currículo si no se dirigen adecuadamente las adaptaciones.

El tercer modelo es la Educación Inclusiva Radical:

Este modelo se enfoca por una educación que toma en cuenta la diversidad total del alumnado, viendo las diferencias como oportunidades para mejorar el proceso educativo.

Promueve un ambiente donde todos los estudiantes participan activamente y se les ofrece un tratamiento personalizado según sus necesidades.

Los estudiantes en este modelo están incluidos sólo en escuelas regulares en un enfoque holístico y personalizado para su atención. En este modelo el centro escolar está capacitado y con recursos para darle atención efectiva a cada estudiante que enfrenta una barrera de aprendizaje y participación de forma efectiva.

En nuestro país es difícil implementarlo debido a la falta de recursos, falta de personal y capacitación adecuada para los docentes.

En México, el enfoqué predominante es el de la **Educación Inclusiva Moderada**, aunque se están realizando esfuerzos dentro de las políticas educativas en la reciente reforma hacia modelos más radicales. La inclusión educativa se apoya en programas como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) en algunos centros escolares de la Ciudad de México, que buscan integrar a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en entornos regulares.

Se agrega, además, la falta de una cultura inclusiva en los centros escolares que obstaculizan establecer un enfoque inclusivo radical y una falta de personal capacitado para implementar enfoques y metodologías inclusivas en los proyectos integradores.

En los documentos oficiales existe un verbalismo utópico que hace a los currículos demasiados generales, lo que dificulta la planificación e implementación. Aunado a eso la implementación en los proyectos integradores retomados de modelos neoliberales contradicen los ideales y objetivos planteados en el currículo

Se requiere más tiempo y esfuerzo en trabajo colectivo, lo que sobrecarga a los docentes, junto con una evaluación formativa, aunque valiosa puede tener un sesgo y dificultad de aplicar en aulas con demasiados y diversos estudiantes.

El currículo de la NEM representa un intento de cambio al adoptar tendencias inclusivas globales centradas en el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, enfrenta desafíos importantes en términos de la superación de las desigualdades estructurales del sistema educativo mexicano que a continuación abordaremos.

3.3 Los desafíos ante la inclusión

Se aborda los desafíos desde un nivel amplio (macro), porque la inclusión educativa no puede ser abordada únicamente desde la escolarización en un contexto pequeño (micro); los problemas estructurales que afectan a los grupos vulnerables como la pobreza, la marginación de los pueblos indígenas, la exclusión de las personas con discapacidad y la falta de infraestructura, tienen una incidencia directa

en la capacidad de los centros escolares para ser inclusivos. Estos problemas no son ajenos al ámbito educativo, aunque muchas veces se consideran externos a la escolarización o fuera del alcance de instituciones como UDEEI.

Es importante reconocer que el sistema educativo no funciona de forma aislada, está inmerso en un contexto político, social, económico y cultural que perpetua desigualdades. Las políticas educativas, la falta de recursos, las condiciones de vida de las comunidades y la discriminación son barreras que no solo afectan la escolarización, sino que determinan quien puede acceder y permanecer en la escuela y en qué condiciones.

Hablar únicamente de desafíos a nivel escolar reduce el análisis y oculta desigualdades profundas que hace perdurar la exclusión.

Es necesario cuestionar el sistema, visibilizar las problemáticas y hablar de ellas para promover un cambio de mentalidad que trascienda lo escolar con el fin de comprender que la inclusión educativa no es posible sin atender las desigualdades sociales más amplias.

Además, la inclusión educativa es un objetivo fundamental en el ámbito de la educación contemporánea, cuyo propósito es garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o sociales, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que promueva la equidad y el respeto por la diversidad.

La inclusión busca la igualdad en un entorno educativo con participación activa por parte de los actores educativos a través del diálogo y la conciencia crítica, desde un enfoque crítico y humanista como lo mencionó Freire (1970) la educación debe ser un acto de liberación y transformación, esto significa que no solo se de acceso a la escuela sino que los actores educativos formen una conciencia social que les permita comprender y transformar su realidad para derribar las barreras que se les presenten.

Este enfoque se sustenta en el derecho de todas las personas a recibir educación y en la lucha contra cualquier forma de discriminación, comprometiéndose firmemente a transformar las culturas, políticas y prácticas de los centros escolares para lograr un entorno verdaderamente inclusivo.

Al poner énfasis en el cambio integral de estas tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas, no solo se habla de inclusión, sino también de educación inclusiva, entendida como un proceso que busca asegurar la participación plena de todos los estudiantes en el aprendizaje y en la vida escolar.

No obstante, la implementación efectiva de la inclusión educativa enfrenta diversos desafíos que deben ser abordados de manera integral.

Como se mencionó, el primer desafío para lograr la inclusión educativa es dar prioridad y centrarse en grupos que han sido históricamente relegados. Estos colectivos se han enfrentado, de manera recurrente a altos niveles de marginación dentro del entorno escolar, como fuera de este. Estos grupos han sido invisibilizados, desprotegidos, perpetuando la idea de que las barreras que enfrentan son problemas individuales o locales, cuando en realidad son consecuencias de un sistema estructuralmente desigual.

A menudo, los estudiantes provenientes de estos grupos se les ha privado el acceso a la educación y el modelo inclusivo de atención ignora integrarlos en una carpeta de seguimiento e implementación del trabajo por darles prioridad a barreras para el aprendizaje áulicas y escolares.

Dos de cada 5 (43.5%) personas indígenas y 1 de cada 2 (51.2%) hablantes de lengua indígena tienen menor probabilidad de asistir a la escuela y mayor probabilidad de ser analfabetas (INEE y UNICEF, 2019).

Solo uno de cada diez estudiantes indígenas que no hablan español asiste a la escuela, pero ni siquiera en el nivel que le correspondería sino, en educación básica y se estima que 2 de cada 5 hablantes de lengua indígena (38.1%) tienen rezago educativo (INEE, 2019) y el 21.3% de la población de 3 a 17 años hablantes de lengua indígena no asistían a la escuela (ENEI,2019).

Estas barreras hacen que garantizar el acceso, la participación y el éxito educativo de estos grupos de estudiantes sea una tarea que requiera esfuerzos profundos y transformaciones sistémicas en el país.

Un desafío vinculado con los párrafos anteriores y determinante como barrera en la educación escolar es el de la pobreza, más de 19.5 millones de estudiantes se encuentran en situación de pobreza y más de 3.9 millones en pobreza extrema.

De los 120 millones de personas en 2015, el (77.4%) tuvo dificultades de subsistencia, entidades como Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Guerrero tienen los niveles de PIB per cápita más bajos del país. Lo relevante de la desigualdad socioeconómica es que se traduce en brechas profundas educativas (INEE y UNICEF, 2019).

La austeridad que ha tenido el país por varias décadas en la educación se traduce en la falta de infraestructura en las escuelas para ser inclusivas en 2019 de

las 136 mil 475 escuelas primarias y secundarias el 86.7% disponía de electricidad, solo el 37.7% contaba con internet, el 23.1% contaba con infraestructura adaptada para estudiantes con discapacidad y 71.7% tenía agua potable (ENEI, 2019, p.33).

Los datos cuantitativos de las condiciones en las que se encuentran las escuelas hacen evidente el gran desafío que se enfrenta para la permanencia de los estudiantes que enfrentan BAP, pueden adoptarse tendencias internacionales de inclusión en las normas, pero si no se atiende las carencias en las que se encuentra el sistema educativo en la práctica no habrá un cambio significativo.

En el caso de los estudiantes con discapacidad el 24.7% de la población de 3 a 17 años no asiste a la escuela, el 31.47 % de la población en edad escolar con discapacidad y hablante de una lengua indígena no asiste a la escuela (ENEI, 2019).

Existen, conforme al censo 2010, 4 millones 527 mil 784 personas a nivel nacional que enfrentan una limitación, de las cuales el 19% se encuentra en edad escolar, eso sería un poco más de 760 000 estudiantes, de los cuales datos recabados oficiales de la SEP en el ciclo 2018-2019 estuvieron matriculados 358 mil 103 estudiantes con discapacidad (ENEI,2019, p.41). Estas cifras demuestran que muchos estudiantes no acceden al sistema educativo, siguen excluidos, invisibilizados y sin ejercer su derecho a la educación o estar incluidos en la educación regular.

En este sentido, la educación regular se concentra en escuelas urbanas de turnos matutinos, se enfrenta un enorme desafío al distribuir estos servicios a todas las modalidades, diferentes niveles, turno vespertinos o áreas de alta marginación.

Existe una alta proporción de escuelas que no cuenta con especialista o equipo de especialistas de la Unidad de apoyo a la educación regular que proporcione ayuda y atención a estudiantes que enfrentan barreras y en las escuelas que cuentan con ese servicio, la USAER atiende en promedio de 6 a 8 escuelas por grupo de especialistas, se necesita reforzar su presencia en los centros escolares.

En cuanto a las escuelas especializadas para los estudiantes con alguna discapacidad solo representan el 0.76% de las escuelas de educación básica en los centros de atención múltiple (CAM). Es un número sumamente reducido para cubrir la demanda de estudiantes con alguna limitante permanente o generalizada (ENEI,2019).

En estos grupos vulnerables cada vez es un número mayor los grupos migrantes que ingresan al país. Estas familias llegan a México buscando mejores

oportunidades laborales, pero sus hijos suelen quedar fuera del sistema educativo formal debido a múltiples barreras estructurales y sociales.

El 2.6% de población nacida en otros países residentes en México, no tienen ninguna escolaridad o tienen primaria incompleta. La escolaridad promedio de los migrantes de 15 años es de 4.5 años en comparación con la media nacional es de 8.1 años (ENEI,2019).

Esta exclusión prolonga ciclos de desigualdad y limita sus oportunidades de formación académica, negándoles las herramientas necesarias para construir un futuro con mayores posibilidades.

Es fundamental que el sistema escolar tome en cuenta las barreras sociales, culturales y económicas mencionadas. El modelo debe realizar cambios profundos que incluya la capacitación constante del personal, el aumento de especialistas en inclusión, el incremento del presupuesto educativo y un compromiso real con la mejora de la infraestructura escolar. Estas acciones son esenciales para empezar a construir una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente a aquellos que enfrentan barreras adicionales para su aprendizaje y desarrollo integral.

Capítulo IV. Metodología de la investigación sobre la escolarización Inclusiva

"El que es diferente a mí no me empobrece, me enriquece"
Antoine de Saint-Eupéry

El presente capítulo se enfoca en proporcionar una guía detallada sobre cómo se llevó a cabo el estudio de investigación.

La metodología de la investigación sigue un enfoque mixto para analizar la inclusión educativa en la Ciudad de México, se describe el diseño del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos (entrevista semiestructurada y escala likert), así como la población (docentes y especialistas de UDEEI), el muestreo (bola de nieve) y el procedimiento de investigación.

A continuación, en esta figura 4.1, se agrega visualmente de manera general lo que incluirá este capítulo de la metodología.

Figura 4.1

Metodología sobre la escolarización inclusiva

(Elaboración propia,2024)

4.1 Tipo de estudio

El enfoque de la investigación es mixto, pues lleva un proceso de analizar y recopilar información, utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos, con el fin de entender un fenómeno de manera más completa, combinando las fortalezas de los métodos (Guelmes, E. y Nieto, L. 2015, p.24).

En el contexto del trabajo de investigación la escala Likert recopila datos cuantitativos para medir las actitudes u opiniones de los docentes de manera estándar sobre la inclusión y las entrevistas recopila datos cualitativos, ya que nos enfocamos desde la perspectiva del ser humano para generar ambientes inclusivos, reconociendo la importancia del contexto en el que se desarrolla la investigación.

Este tipo de estudio cualitativo permite una exploración a profundidad de las percepciones, actitudes y comportamientos de los individuos a través de técnicas como la entrevista (Creswell, 2014).

La investigación adopta un diseño de campo, definiendo el trabajo de campo según Arias (2006) como “la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes” (p.31), respaldando así su compromiso con la generación de conocimiento que pueda ser aplicado en el contexto educativo. A través de la investigación participante se involucra, se observa, se detecta una problemática en nuestro caso de inclusión educativa, para comprender de forma más profunda las dinámicas en colaboración y desafíos asociados con la inclusión.

El tipo de investigación es explicativa ya que se revela como la herramienta conceptual para explorar las relaciones de causalidad y comprender los factores que inciden en la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

La investigación se desarrollará de manera inductiva, partiendo de observaciones y experiencias específicas para luego generar conclusiones y principios más amplios. A través de esta aproximación, se busca explorar en detalle el trabajo colaborativo, sus experiencias y opiniones de los actores educativos, permitiendo sumergirse en la complejidad y particularidad de las relaciones laborales.

4. 2Técnica e instrumentos de recolección de datos

En la investigación se utilizan dos instrumentos, el primero de ellos es la técnica de entrevista.

Blaxter menciona que en la entrevista se interroga a una o varias personas para la recolección de datos imposibles de obtener mediante la observación y cuestionarios (2007, p.208).

Tomando la definición de Díaz (2013) la entrevista es una técnica cualitativa utilizando una conversación, que tiene un fin determinado para conseguir respuestas a las preguntas de nuestro problema de investigación, profundizando en el tema y aclarando dudas.

Es una entrevista semiestructurada que sigue un guion de entrevista, sin embargo, como nombra Tejero (2021) se puede cambiar el orden de las preguntas o incorporar nuevas, además de pedir aclaraciones o pedirle al entrevistado que profundice una pregunta así el entrevistado responde libremente (p.69).

Para esta investigación se aplicó un guion de entrevista semiestructurada aplicada a seis especialistas de la unidad especial y unidad inclusiva UDEEI, las cuales fueron similares para conocer su trabajo colaborativo y conseguir la misma información desde diferentes perspectivas.

El guion estuvo conformado por 12 preguntas, las cuales se dividieron en: indagar el protocolo de trabajo de las especialistas en educación especial e inclusiva de educación básica en la alcaldía Gustavo A. Madero, su trabajo colaborativo con docentes y directivos, la infraestructura y apoyos con los que se cuenta, sus estrategias, etc.

En la introducción de guion de entrevista se les leyó a los participantes el nombre de trabajo de investigación, su confidencialidad y consentimiento para participar.

El instrumento fue aplicado en entrevista personal, mediante grabación de audio buscando que fueran claros, específicos, neutros de parte del investigador, pero generando confianza en las especialistas para que se expresaran libremente.

Se aplicó el instrumento a seis especialistas de educación especial e inclusiva de manera presencial en los meses octubre, noviembre, diciembre del 2023 y marzo de 2024. Después de la realización de las entrevistas se transcribieron a texto electrónico para su ejecución y el análisis del dato cualitativo.

El segundo instrumento de medición es una encuesta, elaborada en una escala para medir actitudes, definiendo una escala como “las actitudes que están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia” (Sampieri, 2013, p. 237). Esto es una predisposición aprendida que se responderá de manera positiva o negativa ante una persona, objeto, símbolo, actividad o ser vivo (Markus, 2013 citado por Sampieri, p. 237).

El instrumento utilizado en el trabajo de investigación es una escala Likert, definida por Sampieri (2013) como un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide escoger uno de los tres, cinco o siete puntos o categorías de la escala a los cuales se les asigna un puntaje, así el participante obtiene un puntaje de la afirmación al escoger solo una respuesta.

La escala Likert contiene diez ítems con una población de respuesta de 30 docentes de educación básica que trabaja en colaboración con especialistas de la unidad especial y unidad inclusiva UDEEI en la Ciudad de México.

4.3 Población, muestreo y muestra

La muestra sobre la cual se realizó el estudio la integran 6 especialistas de la unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI, pertenecientes a la comunidad educativa de nivel básico en preescolar, primaria y secundaria, de la alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México, su edad oscila entre los 34 y 50 años, se aplicó una entrevista con 12 preguntas abiertas, su experiencia de servicio va de 1 año a 20 años de servicio como especialistas de la unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI.

Para brindarles confianza se puntualizó en las instrucciones que la información obtenida seria utilizada solamente con fines académicos y de investigación.

La elección de un modelo no probabilístico se da por la necesidad de seleccionar participantes específicos que posean experiencia y conocimientos relevantes en el ámbito de la educación inclusiva.

Muestreo

La técnica de muestreo utilizada en nuestra investigación es bola de nieve, Hernández (2019) define la técnica como la localización de individuos con características específicas, donde los grupos son de difícil acceso, con la identificación de un individuo este puede referir a otros y así sucesivamente.

Las especialistas de educación integral e inclusiva UDEEI fueron seleccionadas recomendadas por otras especialistas, colegas suyas, la bola de nieve permite identificar a expertos reconocidos y respetados en el campo, maximizando así la posibilidad de acceder a un conocimiento profundo y contextualizado, pues las especialistas poseen experiencia relevante y son profesionistas, lo que nos da la posibilidad de obtener información más rica y detallada sobre el tema, contribuyendo a la generación de conocimiento significativo.

A continuación, se muestra una tabla con los datos sociodemográficos de los participantes, en la casilla de participante se clasificó con una letra y un número para guardar el anonimato.

En donde la letra E representa la palabra Especialista (ver tabla 4.1); la numeración se asignó de la forma en que fueron contestando las entrevistas, las especialistas de la unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI.

Tabla 4.1

Datos sociodemográficos de las maestras especialistas

ESPECIALISTAS DE LA UNIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN INCLUSIVA UDEEI						
PARTICIPANTE	EDAD	SEXO	NIVEL DE ESTUDIOS	ROL EN LA INSTITUCIÓN	AÑOS EN EL PLANTEL	AÑOS DE SERVICIO
E1	34	Femenino	Maestría	Mtra. Especialista UDEEI	1	8
E2	35	Femenino	Licenciatura	Mtra. Especialista UDEEI	4	4
E3	50	Femenino	Licenciatura	Mtra. Especialista UDEEI	20	27
E4	44	Femenino	Maestría	Mtra. Especialista UDEEI	7	16
E5	39	Femenino	Maestría	Mtra. Especialista UDEEI	1.5	6

E6	54	Femenino	Maestría	psicóloga de UDEEI	12	22

En la muestra de la escala Likert, son 30 docentes, su edad oscila entre los 28 y 65 años, con su antigüedad de servicio que va de 1 año a 37 años, se aplicaron 11 preguntas de encuesta en *Google forms*, buscando obtener información valiosa en la colaboración entre docentes y especialistas de la unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI, actores fundamentales para la educación inclusiva.

El muestreo utilizado para la escala Likert de docentes es no probabilístico con la técnica de muestreo deliberado ya que se seleccionaron con base en el conocimiento de la población y el interés de nuestra investigación por conocer el trabajo colaborativo de los actores educativos.

La muestra en la escala Likert debía cumplir con las siguientes características: Ser docentes, mujer u hombre de educación básica, preescolar, primaria, secundaria que trabajan en conjunto con las especialistas de educación especial y educación inclusiva, UDEEI en la Ciudad de México.

A continuación, se muestra una tabla con los datos sociodemográficos de los participantes, en la casilla de participante se clasificó con una letra y un número para guardar el anonimato.

En donde la letra D representa la palabra Docente (ver tabla 4.2); la numeración se asignó de la forma en que fueron contestando en *google forms* los docentes.

Tabla 4.2

Datos sociodemográficos de los docentes

DOCENTES						
Participante	*Género*	*Edad*	*Nivel en el sistema educativo*	*Asignatura*	*Años de servicio*	*Años en el plantel*
D1	*Femenino*	*35*	*Secundaria*	*Matemáticas*	*11*	*4*

D2	*Masculino*	*35*	*Educación Superior*	*Sustentabilidad; educación ambiental; metodología de investigación*	*14*	*3*
D3	*Femenino*	*36*	*Secundaria Diurna*	*Español*	*14*	*8*
D4	*Femenino*	*35*	*Secundaria*	*Matemáticas*	*12*	*0*
D5	*Femenino*	*36*	*Docente*	*Matemáticas*	*13*	*6*
D6	*Femenino*	*55*	*Docente*	*Formación cívica y ética*	*32*	*32*
D7	*Femenino*	*56*	*Preescolar*	*Subdirectora*	*33*	*15*
D8	*Femenino*	*42*	*Preescolar*	*Docente*	*20*	*5*
D9	*Femenino*	*56*	*Media superior*	*Ciencias*	*30*	*25*
D10	*Masculino*	*59*	*Doctorado*	*Educación Física*	*34*	*32*
D11	*Femenino*	*50*	*Básico "secundaria "*	*Química*	*26*	*26*
D12	*Femenino*	*55*	*Secundaria*	*Aula digital*	*37*	*20*
D13	*Femenino*	*51*	*Especial*		*25*	*1*
D14	*Femenino*	*44*	*Preescolar*	*Tercer grado*	*25*	*6*
D15	*Femenino*	*57*	*Preescolar*	*Función directiva*	*38*	*20*
D16	*Femenino*	*32*	*Secundaria*	*Español*	*10*	*9*
D17	*Femenino*	*45*	*Secundaria general*	*Formación cívica y Ética*	*22*	*16*
D18	*Femenino*	*53*	*Preescolar*	*Educación preescolar*	*31*	*16*
D19	*Masculino*	*61*	*Secundaria*	*TIC*	*35*	*23*
D20	*Femenino*	*56*	*Primaria*	*Primaria sexto grado*	*37*	*7*
D21	*Masculino*	*32*	*Secundaria*	*Telesecundaria*	*6*	*6*
D22	*Femenino*	*41*	*Secundaria*	*Telesecundaria*	*18*	*13*
D23	*Femenino*	*54*	*Prescolar*		*31*	*5*
D24	*Femenino*	*44*	*Secundaria*	*Todas*	*16*	*16*
D25	*Masculino*	*44*	*BASICA*	*Telesecundaria*	*17*	*17*
D26	*Femenino*	*30*	*Primaria*	*General*	*2*	*2*
D27	*Femenino*	*28*	*Básica*	*Primaria*	*6*	*6*
D28	*Masculino*	*54*	*Asesor Técnico pedagógico*	*Todas*	*27*	*13*
D29	*Masculino*	*61*	*Secundaria*	*Todas*	*30*	*14 cumplidos*
D30	*Femenino*	*32*	*Secundaria*	*Español*	*10*	*10*

4.4 Procedimiento

A las seis especialistas de la unidad de educación especial y educación inclusiva UDEEI se les explicó el propósito y beneficios de la investigación.

Se concretaron citas presenciales informando sobre el tipo de preguntas que se realizarían, así como el lugar y horario.

Dependiendo de la especialista y sus respuestas o las preguntas que se iban agregando por el interés de sus respuestas dependió el tiempo de la entrevista.

A las especialistas de la Unidad de Educación Especial o Educación Inclusiva se les informó lo siguiente:

1. La información sería utilizada de manera exclusiva con fines académicos.

2. Las especialistas serían grabadas en audio.

3. Se conservará el anonimato, por lo que no se publicarían nombres ni datos relacionados con su identidad personal.

Después de las transcripciones de las entrevistas, se realizó el análisis de los datos por parte del investigador para analizar de forma clara los testimonios de las maestras especialistas.

A los 30 docentes le fueron enviados el *link* de *google form* para recabar sus respuestas por medio de mensajes de texto.

Capitulo V. Resultados

“La fuerza radica en las diferencias, no en las similitudes”
Stephen R. Cover.

El presente capitulo presenta el análisis de los resultados en dos fases, obtenidos a partir de los dos instrumentos de investigación utilizados: las entrevistas a maestras especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI y la encuesta de escala Likert aplicada a docentes de educación básica en la ciudad de México.

El análisis en el capítulo de resultados busca conocer y analizar el proceso, el trabajo en colaboración, así como identificar los principales desafíos y oportunidades en la implementación de la inclusión educativa.

5.1 Análisis cualitativo (Especialistas de UDEEI)

El análisis de los resultados está integrado por dos fases, la primera fase corresponde a seis entrevistas que se hicieron a maestras especialistas de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI, la segunda fase es una escala Likert que se envió a 30 docentes de educación básica en la alcaldía Gustavo. A. Madero.

En la primera fase se analizaron las entrevistas y de estas surgieron categorías, al mismo tiempo subcategorías, los datos obtenidos se analizaron mediante una descripción cualitativa con algunos datos cuantitativos que sustentan la descripción, se incluye parte de las respuestas en las entrevistas.

Con base en las entrevistas realizadas sobre la información de su función, trabajo colaborativo y construcción de ambientes inclusivos se formularon las siguientes categorías:

Categorías

Se presenta de la siguiente forma: Seis categorías de forma general en un organizador gráfico con sus subcategorías, siguiendo con su análisis descriptivo.

Figura 5.1

Diagnóstico e Identificación de estudiantes con BAP

(Elaboración propia,2024)

El objetivo de la escolarización en la educación inclusiva es crear ambientes inclusivos. En el diagnóstico del trabajo entre maestras especialistas UDEEI, docentes, directivos y familia, el diagnóstico es el primer momento de trabajo en colaboración.

En su planteamiento técnico operativo (PTO), el cual es su documento normativo de trabajo, se menciona que la colaboración será un elemento que dinamice el proceso de atención pues, con ayuda de todas las visiones de los actores educativos podrán organizarse, coordinarse y dirigir el trabajo para llegar al objetivo de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje de los estudiantes (PTO, 2015, p.19).

Además, se menciona que en el diagnostico intervienen los profesionales del equipo interdisciplinario de UDEEI (Psicología, trabajo social y comunicación) en este reconocimiento y valoración de los educandos con toma de decisiones colegiadas, se implican a los docentes para observar los hallazgos en los tres contextos, el áulico, el escolar y el socio familiar, sin

embargo, al analizar las entrevistas con nuestras maestras especialistas nos arrojó varios hallazgos que a continuación se irán describiendo:

En nuestra entrevista con la maestra especialista **(E2),** omitiremos nombres y las identificaremos como aparecen en nuestra tabla de los datos sociodemográficos de las maestras especialistas.

Comunicación

Mencionó la entrevistada **(E2)** que: “hacemos un trabajo primero individual” “hago un reporte inicial” “empiezo a determinar dónde están las barreras”, nuestra maestra especialista **(E4)** explica que en la evaluación diagnostica “lo ideal sería un trabajo colaborativo con los maestros de grupo”, la entrevistada **(E1)** mencionó que en la parte de la identificación “se pregunta a los maestros, se pregunta al directivo, o se hacen observaciones” aquí se estaría trabajando en colaboración sin embargo, la maestra especialista mencionó “empiezo a determinar si el alumno requiere o no la atención” hace una afirmación de forma individual en el diagnostico, trabaja de manera particular por las complejas características del sistema de atención UDEEI.

El diagnostico requiere de un trabajo colaborativo y una comunicación efectiva, sin embargo, las respuestas de las maestras especialistas nos arrojaron que en la práctica no se cumplen los diagnósticos en colectivo desde el primer momento, la responsabilidad del diagnóstico y el alta de estudiantes recae exclusivamente en las maestras especialistas, significa que la información relevante en el contexto áulico y sociofamiliar puede ser subestimada o ignorada, lo que puede provocar que se pasen por alto factores críticos que afectan el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Está falta de comunicación efectiva al trabajar colaborativamente es visible con nuestra entrevistada **(E6)** que mencionó “y está la parte de cómo se acerca a los docentes, porque si llego con una actitud impositiva, mandona y yo soy la especialista, no se obtiene nada”

Sin una comunicación clara, continua y de respeto, los docentes pueden no estar informados sobre los diagnósticos y las intervenciones recomendadas, lo que genera deficiencias en la implementación de estrategias inclusivas en el aula.

No se trabaja en colaboración por la falta de comunicación efectiva y horarios diversos y esta desconexión puede generar una falta de cohesión y coordinación en el seguimiento del estudiante, afectando su progreso.

Tiempo Limitado

Una de las causas es por las limitaciones de tiempo destinado al trabajo colaborativo, nuestra entrevistada **(E1)** mencionó “los horarios son diversos” “no logro ver a todos los maestros”

La maestra especialista **(E3)** explicó “no hay los espacios disponibles dentro de las juntas de consejo técnico, ni dentro de otros tiempos que pudieran tener los profesores”

Las agendas llenas y la falta de sincronización en los horarios dificultan la posibilidad de hacer el diagnostico, de reuniones regulares y efectivas para discutir los casos de estudiantes que enfrentan barreras. Esta falta de colaboración efectiva puede resultar en decisiones unilaterales y en la sobrecarga de responsabilidades en las maestras especialistas y docentes.

Seguimiento de primaria

La UDEEI toma en cuenta los diagnósticos del control escolar como alumna o alumno en seguimiento dado de alta desde el nivel educativo anterior. En la entrevista con nuestra especialista **(E4)** mencionó “maestra, mi hijo estaba en UDEEI” “dentro de la misma UDDEI tenemos una estadística” “si esos chicos llegan a la escuela identificarlos y seguirlos atendiendo”, la entrevistada **(E3)** mencionó “Las maestras de UDEEI de la primaria… vienen para acá y nos dicen de algunos alumnos que tienen alguna barrera para el aprendizaje”, la maestra **(E1)** “desde antes del ciclo escolar, en el término del anterior, se empiezan a detectar cuáles son los alumnos candidatos”.

Se puede deducir por las respuestas que el llevar un control y seguimiento desde un nivel anterior da continuidad al trabajo de eliminación de las barreras que enfrentan en los contextos los estudiantes, sin embargo, al contar con estudiantes en seguimiento puede la maestra especialista omitir o ignorar a los estudiantes que no cuentan con el diagnóstico y alta en UDEEI

porque empieza a trabajar con los estudiantes con seguimiento y eso hace que se sature de carga de trabajo y de estudiantes en su registro del control escolar.

El sistema de diagnóstico y seguimiento no está adecuadamente coordinado en los niveles educativos subsecuentes, no hay una base de datos que funcione de manera efectiva pues las respuestas en las entrevistas arrojaron que son las especialistas de UDEEI o los familiares quienes se acercan al plantel escolar para dar el diagnostico de sus hijos en búsqueda del seguimiento de la atención.

BAP Específicas

Además, como se explica en su PTO no todas las barreras para el aprendizaje entran en la intervención para tratar de eliminarlas o reducirlas, sólo se toma a estudiantes de poblaciones en prioridad.

UDEEI define si el alumno requiere o no una intervención especializada para darlo de alta y hacer su carpeta, una vez más se menciona que las tomas de decisiones deben ser en colegiado pero, por el número de barreras se hace una clasificación por orden de importancia en el contexto escolar y áulico dejando de lado las barreras sociofamiliares, emocionales por ejemplo: la entrevistada **(E2)** explicó “se separaron los papás de zutanito” “si sabemos que es una situación emocional, obviamente si, lo ideal sería atenderla, pero no va a ser una prioridad para la maestra”

Lo que hacen las especialistas es observarlo y estar atentas en su desarrollo formativo educativo, pero no lo dan de alta en una carpeta y no lo integran al estudiante como de alto riesgo, el tenerlos en control lo que hace es excluir a algunos estudiantes con diversas barreras que no son consideradas prioritarias para la atención, este fenómeno se da también por la falta de especialistas con las que cuenta UDEEI y la carga excesiva de trabajo para una persona.

Figura 5.1

Organización del sistema inclusivo en educación básica

(Elaboración propia,2024)

La organización del sistema inclusivo en educación básica

La organización del sistema educativo juega un papel fundamental porque el programa de la Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI) contempla muy pocos especialistas para la atención.

Para que la inclusión educativa sea efectiva, es esencial que el sistema educativo aumente la cantidad de especialistas y asegure una formación continua y adecuada para todos los actores educativos involucrados, que se contemple tener las planillas completas de maestras especialistas de UDEEI, además de diversificar los especialistas para tratar las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes.

Número de actores educativos

La entrevistada **(E2)** mencionó “hay muchas escuelas, muchas zonas de UDEEI, de hecho, que no tienen al personal de maestros especialistas completo” “llevo cuatro en el servicio, pero desde que yo entre, no había maestra de lenguaje” “pueden llegar a pasar cada 15 días a tu escuela” “cada mes o hasta más porque es un solo equipo para toda la zona”.

Esta falta de especialistas genera un problema significativo, ya que no se pueden satisfacer adecuadamente las diversas necesidades de todos los estudiantes. La insuficiencia de personal capacitado limita la capacidad de brindar apoyo personalizado, adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas efectivas.

La entrevistada **(E6)** mencionó “trabajo en siete escuelas” “estoy visitando cada quince días una escuela como psicóloga” Se puede asumir por la entrevista que esta escasez puede sobrecargar a los pocos especialistas disponibles, reduciendo la calidad de la atención y el seguimiento que pueden ofrecer.

La entrevistada **(E2)** explico “es un solo equipo para toda la zona… eso dificulta mucho el proceso” “yo no me puedo detener a esperar a la trabajadora social y entonces la maestra especialista termina haciendo las entrevistas con papás, termina haciendo las caracterizaciones de los docentes” “no puede esperar a que llegue otra compañera del equipo” a través de las entrevistas arrojaron una falta de especialistas para atender estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y no solo de especialistas sino un creciente número de estudiantes que enfrentan barreras necesitados de atención pero con un solo docente a cargo.

La entrevistada **(E2)** mencionó “hay un grupo aquí abajo que tiene 11 alumnos que requieren apoyos específicos” “un maestro que puede tener todas las ganas y todos los materiales y toda la disposición que se pueda, pero el día a día siempre les va a ganar” “tienen muchos más de los que debería tener”

Al tener tantos estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje no se les da la atención adecuada y en realidad se vuelve excluyente el contexto por no tener la capacidad de atención efectiva para ellos.

Formación de actores educativos

La formación de los actores educativos implica un desafío que requiere un compromiso sistémico para proporcionar enseñanza a los educandos y los apoyos necesarios para construir ambientes inclusivos.

La formación de los actores educativos, docentes, especialistas, directivos y administrativos de acuerdo a las entrevistadas es insuficiente, no están preparados para eliminar las barreras de aprendizaje o la vulnerabilidad de los estudiantes, nuestra entrevistada **(E2)** mencionó “la formación académica de los docentes de secundaria ya está bien perdida de como realmente está ahorita” “los maestros esperan que ya sus alumnos vengan con una preparación” “pero cuando como docente te enfrentas a que yo te tengo que explicar cómo son las ecuaciones de primer grado, pero tú no reconoces cual es el cero”

Explica la entrevistada que observa a los docentes sin la formación y con el enorme reto de adecuarse a el nivel y la barrera de aprendizaje del estudiante causándoles frustración y desconocimiento del tema.

En nuestra maestra especialista **(E6)** mencionó “por un lado las exigencias de los programas solicitan aspectos que debe de manejar el docente y la exigencia a veces es mucho y a veces no hay esa capacitación” “ahorita los programas que vienen si es mucho involucrarlos en psicología, involucrarlos en pedagogía, involucrarlos en sociología y desafortunadamente muchos docentes que nada más se quedan con lo que han aprendido”

La entrevistada **(E2)** mencionó “la capacitación pues no es tomada con la mayor disposición del mundo, porque desafortunadamente eso ya es una cuestión de docentes, de todos los lugares donde tú te vayas a parar”

La exigencia a los docentes de identificar y diagnosticar a un estudiante con BAP sin la formación adecuada puede llegar a tener dificultades para dar una atención efectiva y si no están familiarizados con las estrategias pedagógicas y metodológicas acertadas para enseñar, eso limita su capacidad de adaptar su planificación y las actividades de aprendizaje de manera inclusiva.

Sin las habilidades y el conocimiento necesarios, los docentes y maestras especialistas sin la intención pueden excluir a los estudiantes del contexto áulico, con el resultado de no eliminar las barreras y de generar desigualdad en el acceso de oportunidades educativas.

Diferencia de trabajo por modalidad

Las diferencias en el trabajo de inclusión para estudiantes con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en diversas modalidades educativas, como la secundaria técnica con varios maestros, telesecundaria y primaria con maestros generalistas, son significativas y afectan la manera en que se implementan las estrategias inclusivas.

Los estudiantes tienen diferentes docentes para cada asignatura con una clase de 50 minutos. “Ay es que en la secundaria… es muy distinto” “ahí si se nota mucho la diferencia entre niveles” “en la primaria, ese maestro se siente en control de todo” “si, lo vives muy diferente en una secundaria que en una primaria” mencionó entrevistada **(E5)**

Se requiere de una coordinación entre las maestras especialistas y docentes para asegurar la continuidad, sin una buena comunicación y encuentros hay inconsistencias en el apoyo que se da a estudiantes. La modalidad en la educación básica influye porque un maestro generalista conoce mejor a los estudiantes, su vínculo es más fuerte por ver al estudiante durante todo el día en las asignaturas. “el maestro se queda todo el día con los mismos chicos, si tú te vas a una diurna ahí vas a ver que son, a ver qué número de lista es, porque ni siquiera se saben el nombre de alguno” “los chicos se convierten en un número de lista de tal grupo” **(E2)**.

Existe una diferencia en el trabajo dependiendo de la modalidad en la que se encuentren los actores educativos, en las secundarias con varios docentes, el alumno debe de adaptarse a variedad de estilos de enseñanza y metodologías en cada clase, lo que puede significar un reto adicional para esos estudiantes.

Del otro lado el maestro generalista puede desarrollar una relación más estrecha con los estudiantes, facilitando la identificación y atención de las necesidades individuales, sin embargo, la responsabilidad de atender diversas materias puede sobrecargar al maestro, especialmente si también se debe implementar estrategias inclusivas específicas para cada estudiante.

Cada modalidad en el sistema educativo de educación básica presenta sus propios desafíos y oportunidades para la inclusión educativa. La secundaria con varios maestros requiere una coordinación efectiva entre

docentes, la telesecundaria puede beneficiarse de la tecnología si se usa adecuadamente, y la primaria con un maestro generalista se beneficia del conocimiento integral del maestro sobre sus estudiantes. Sin embargo, todas las modalidades comparten la necesidad fundamental de formación adecuada en estrategias inclusivas, recursos suficientes y un enfoque colaborativo para garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con BAP, puedan participar plenamente y prosperar en el entorno educativo.

Horarios diferenciados

El horario de especialistas de UDEEI y docentes no es suficiente para trabajar en colaboración, es limitado el tiempo de trabajo.

La entrevistada **(E3)** mencionó “cubro un horario de 8 a 12:30 únicamente dentro del plantel… entonces no se ha dado el tiempo” “no hay los espacios disponibles dentro de las juntas de consejo técnico, ni dentro de otros tiempos que pudieran tener los profesores”

Sin tiempos regulares para la coordinación entre especialistas, docentes y directivos, los planes de intervención para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje pueden ser inconsistentes. Esto afecta negativamente la implementación de estrategias inclusivas y el seguimiento del progreso de los estudiantes. Además, cada estudiante necesita una implementación individualizada con una colaboración estrecha para que sea efectiva, la falta de tiempo para reuniones hace que los diagnósticos e intervenciones puedan ser mal interpretados o ignorados.

La entrevistada **(E1)** mencionó “a mí se me complica porque yo estoy de ocho a doce treinta. No puedo, no logro ver a todos los maestros” “no hay ese horario, ese espacio” “a veces es estar como persiguiendo al maestro. Oiga maestro, ¿se acuerda que dijimos?”

Al no tener encuentros organizados, hay perdida de oportunidades para el aprendizaje, los docentes pierden la oportunidad de que aprendan estrategias y técnicas para sus estudiantes, sin estos encuentros, los docentes pierden momentos para mejorar sus prácticas educativas.

Las maestras especialistas se ven aisladas y desprovistas del apoyo docente volviéndose un trabajo individualizado, al existir esta fragmentación de información no existe la comunicación para saber las recomendaciones para

el estudiante con barreras y que entre ellos compartan información crítica sobre el progreso, el plan o los problemas que existen para eliminar las barreras para el aprendizaje.

Sin tiempo de trabajo se abordan las dificultades solo cuando ya se han manifestado, no se abordan con anterioridad generando un ambiente escolar negativo.

Figura 5.2

El valor de la inclusión para los docentes

(Elaboración propia,2024)

Desinterés

La inclusión educativa se ve afectada por el desinterés de los actores educativos, incluyendo docentes, maestras especialistas, administradores y familias, lo que conduce a una falta de atención y apoyo personalizado para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje (BAP).

La entrevistada **(E5)** mencionó que “aunque los maestros están ya un poco más abiertos a realizar diagnostico… muchos todavía se siguen yendo al examen como tal” se nota un desinterés a la falta de compromiso por parte del docente implementando un examen ineficaz para estudiantes diversos. **(E5)** “Tampoco les interesa romper con ese paradigma. No, ellos están seguros de que así debe de ser”

refiriendo al desinterés por parte de los educandos para seguir con su modelo pedagógico tradicional y el no romperlo, aunque necesiten adaptarlo a las necesidades de los estudiantes diversos.

La entrevistada **(E2)** mencionó “traigo unos materiales al docente -Ah ok, bueno los materiales toma tú, eso es lo que tienes que hacer y de ahí en el resto del día ya no te voltea a ver para nada, yo no estoy volteando a verte a ti como alumno… o sea yo nada más te di copias” Hay un desinterés por conocer y aplicar la sugerencia de la maestra especialista segregando al estudiante y afectando el aprendizaje del estudiante.

Prejuicios

Los prejuicios inciden de forma negativa en la inclusión educativa porque al ponerle una etiqueta a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje estigmatiza a estos, afectando su aprendizaje, su autoestima y motivación. Esta estigmatización provoca que los estudiantes se sientan excluidos y menos capaces, limitando su participación activa en el aula.

La maestra especialista **(E5)** mencionó “El director dijo: - Vamos a tener un alumno así, con esa condición, hasta los mismos maestros, no, yo no eh” “Ni siquiera lo habían conocido, no lo habían visto, no nada. Y ya estaban haciendo: No, no. O sea, esas actitudes de rechazo”

Las respuestas dadas por la entrevistada **(E5)** nos mostró que estos prejuicios pueden dar lugar a actos de discriminación abierta o encubierta por parte de los actores educativos creando barreras para la inclusión.

En otro segmento de la entrevista **(E5)** mencionó “-¿Quién es este alumno? Ah, sí, el loquito vea. Si, es el loquito este, ay si ya lo ubiqué… No se ofenda maestra, eh. Este, nada más es para que yo los ubique” “muchos obstáculos, pero sobre todo de mentalidad… Esos límites que ellos mismos se ponen para poder trabajar con los chicos… -Si no me están viendo a los ojos, no me está poniendo atención, o sea este tipo de ideas” Se genera una resistencia al cambio en la forma en la que piensan por consiguiente excluyente. Además, las etiquetas o prejuicios involucran a todos, mencionó **(E5)** “no podemos sacarlo del salón de clases y trabajar de manera directa con ellos porque lo estás excluyendo de las actividades que están dentro del aula… porque y aparte lo estás etiquetando porque: vienen por los niños de UDEEI”

Señalar y visualizar a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje genera prejuicios con los compañeros, docentes, familia. Cada acción va correlacionada porque intervienen todos en la dinámica escolar.

Omisión de responsabilidades

Cada actor educativo tiene un rol que cumplir dentro de la institución educativa para buscar llegar a los objetivos planteados para la inclusión educativa, sin embargo, cuando estos actores omiten sus responsabilidades, los estudiantes se quedan sin el apoyo que necesitan para aprender y participar activamente en la institución.

La entrevistada **(E5)** mencionó la omisión para trabajar la inclusión “Como tal los maestros que yo lo vea en la escuela que por iniciativa propia hagan algo con relación a esto… Sinceramente no, yo no he visto nada de eso” habla que los docentes al pedirles hacer campañas con los estudiantes para eliminar barreras educativas, se deslindan “Vi un tema del día de la discapacidad y ya con eso ya fue… ese tipo de campaña, nada más” mostrando en sus respuestas la maestra especialista que no está establecido un compromiso hacia la inclusión, no existe la estructura necesaria para generar la sensibilización en trabajar la inclusión por la omisión de responsabilidades de los actores educativos.

Mencionó **(E5)** “quiero que tu atiendas” “llévatelos” lo que demuestra que el docente busca que el estudiante sea sacado del aula y no incluirlo al trabajo grupal diario

Desconocimiento

Los actores educativos necesitan recibir formación y apoyo continuo para abordar e identificar las barreras de aprendizaje de manera efectiva. Se necesita un entendimiento y una acción informada para crear ambientes inclusivos, sin embargo en la conversación con **(E5)** nombró “ tenemos alumnos con TDH, estamos y sabemos que, les está costando trabajo… Ah no pero pues como no me sigue las indicaciones… es un rebelde y no me quiere obedecer” Al no conocer la barrera que enfrenta el estudiante, los docentes no pueden adaptar el currículo y las estrategias de enseñanza a las necesidades de cada estudiante, dando como resultado una educación que no es accesible para todos.

La entrevistada **(E6)** mencionó “se han olvidado del docente” “ahorita los programas que vienen si es mucho involucrarlos en psicología, involucrarlos en pedagogía, involucrarlos en sociología y desafortunadamente muchos docentes que nada más se quedan con lo que han aprendido” La maestra **(E1)** explico “el profesor en trabajar… no sabe cómo tratar a un niño con discapacidad motriz o visual”

Las respuestas muestran el desconocimiento o falta de comprensión sobre las necesidades especializadas de los estudiantes que enfrentan barreras por parte de docentes, sin embargo, es un problema del sistema educativo porque los docentes no han sido capacitados y formados para conocer cada especialidad que se les exige para atender a los educandos diversos.

Figura 5.3
Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP

(Elaboración propia,2024)

Educación tradicional

En la educación tradicional los actores educativos suelen seguir con sus métodos de enseñanza que han llevado por años, nuestra entrevistada (E6)

mencionó “romper estructuras, porque hemos venido con una estructura de enfoque tradicionalista … que no se quiere romper en esas prácticas cotidianas que tienen y eso es lo que llega a ser una barrera para un alumno que enfrenta una condición o es vulnerable” Otra especialista mencionó **(E3)** “Algunos docentes son muy tradicionalistas, entonces quieren seguir haciendo lo mismo que hace otros años”

Esto afecta la inclusión educativa porque los métodos de enseñanza suelen ser rígidos, con un énfasis en la instrucción directa y la memorización.

La entrevistada **(E1)** mencionó “hay un niño con Asperger… los maestros dictan y dictan y él se pierde… ya se les dio como estrategias – puedes hacer esto, recuperar esto, trabájalo por aquí. Y no, el problema sigue” Podemos inferir que se vuelve inadecuado un método tradicional porque los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje para su propia particularidad como aquellos que aprenden mejor a través de métodos prácticos, visuales o kinestésicos, el englobarlos en un solo método tradicional del docente no abre la puerta a la diversidad de métodos para la enseñanza y el aprendizaje.

Homogeneidad

El enfoque uniforme se presenta como una barrera para el aprendizaje porque todos los estudiantes son tratados de la misma manera y se espera que aprendan al mismo ritmo y de igual forma. El currículo a menudo se centra en materias académicas tradicionales y puede no abordar habilidades prácticas, sociales o emocionales dejando a estudiantes que tienen talentos y necesidades en áreas no académicas.

La maestra especialista (E1) explicó “las evaluaciones pues ya están así preocupados los maestros porque no saben cómo evaluarlo o que calificación le ponen, Lo que también es otra cuestión de que ven el número en sí, no el proceso que ha tenido el alumno”

En los currículos formales existe evaluaciones estandarizadas para medir el rendimiento de los estudiantes. Estas evaluaciones no siempre reflejan la verdadera capacidad de un estudiante, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje, con vulnerabilidad o aquellos que no

se desempeñan bien bajo presión. Además, el ponderar una evaluación rígida cuantitativa fomenta un entorno competitivo en lugar de colaborativo, donde los estudiantes compiten por calificaciones y reconocimiento, lo que lo vuelve desmotivador y excluyente para aquellos estudiantes que enfrentan barreras o que no se destacan en el sistema competitivo tradicional.

Diversificación en el aprendizaje

Buscando crear ambientes inclusivos es importante diversificar el aprendizaje, aplicar metodologías pedagógicas diversas con flexibilidad de cambio. En la entrevista con la especialista **(E1)** mencionó “en la parte metodológica, si un maestro de matemáticas no sabe cómo o qué metodología utilizar, por ejemplo, para un niño con discapacidad intelectual… se le brinda la orientación” “cuando se logra modificar la cuestión metodológica entonces se logra minimizar la barrera”

Al poner énfasis en diversificar el aprendizaje y adaptar sus métodos los docentes pueden satisfacer las necesidades de todos los estudiantes como lo mencionó en la entrevista **(E1)** “puede cambiar su forma de trabajo de un maestro a otro… cómo van comprendiendo las instrucciones, la parte conductual, si se levanta constantemente… si se aísla, si convive” “si está aprendiendo porque puede estar ahí en la escuela… puede estar escuchando la clase, posiblemente esté copiando lo que dicen pero no está aprendiendo” Se infiere que debe ponderarse la observación de los estudiantes para escoger el aprendizaje múltiple que le ayude al alumno y no solo a los que enfrentan barreras para el aprendizaje, en la entrevista la especialista **(E6)** mencionó “ que les sirva a los niños, no nada más al que tiene una condición, que implique también a los demás alumnos”

Ajustes específicos

Los ajustes específicos son intervenciones personalizadas dentro de la planificación diseñadas para eliminar las barreras de aprendizaje. La maestra especialista **(E6)** mencionó en la entrevista “acepto al niño, pero muchas de

las veces se corta el proceso cuando faltan ajustes… cuando no se aplican las estrategias”

Al atender la diversidad de necesidades cada estudiante es único, los ajustes permiten que el entorno de aprendizaje se adapte a estas necesidades individuales, pero como lo menciona la entrevistada **(E6)** no solo deben quedarse en la planificación, sino que debe aplicarse para que el estudiante tenga avances y pueda participar activamente en el aula. Esos mismos ajustes específicos pueden ayudar a los estudiantes a estar comprometidos y motivados, reduciendo la probabilidad de que abandonen la escuela, tener mayor autoestima, mejor resiliencia y habilidades de interacción social más fuertes.

Figura 5.4

Recursos escolares

(Elaboración propia,2024)

Infraestructura

Para lograr trabajar la inclusión educativa se necesita una accesibilidad física con una infraestructura accesible para que todos los estudiantes,

incluidos aquellos con discapacidades físicas, puedan acceder a las aulas, baños, bibliotecas y otras instalaciones escolares.

Las maestras especialistas nombraron en las entrevistas el espacio de su institución educativa de acuerdo con la infraestructura de sus planteles, **(E1)** “no son óptimas las condiciones, no hay rampas, no está como bien diseñada la escuela para que tengan todos acceso” “no hay esa infraestructura, yo considero para ningún alumno” **(E6)** “Los espacios son reducidos para toda actividad, desde las actividades físicas hasta los accesos que pueda tener un alumno que tiene discapacidad”

(E5) “los salones son pequeños y para la cantidad de alumnos que son, a veces eso limita las actividades que se pueden hacer dentro del aula” “Las rampas no están en su mejor condición”

En un espacio ideal se necesitan espacios de aprendizaje inclusivos, aulas diseñadas para facilitar la participación de todos los estudiantes, con disposición flexible de mobiliario, buena iluminación, acústica adecuada para promover un entorno de aprendizaje inclusivo sin embargo, las condiciones reales que enfrentan los actores educativos difieren de las normas establecidas por el sistema educativo mexicano, la entrevistada **(E2)** mencionó “No, esta escuela en particular ni siquiera tiene una infraestructura de escuela, era una casa creo antes de ser la escuela era una lechería, me parece entonces pues no, las condiciones no son las más aptas, los salones son muy chiquititos, la población es alta para el espacio” “Las puertas son chiquititas en cuestión de accesibilidad, no tenemos canchas, la clase de educación física… es un saloncito de lámina donde están metidos los alumnos”

Este fenómeno es común en escuelas del país en donde se adecua un espacio escolar cuando su función original no era esa.

(E4) “En la escuela hay dos chicos en condiciones de silla de ruedas… había rampas, pero muy artesanales” “Están en un solo salón los chicos… no pueden acceder a la biblioteca que está en un primer piso, no pueden acceder al laboratorio de física o de biología” “Se ocupó el baño emergente de los niños para que los chicos puedan entrar con la silla de ruedas… pero no son baños con las especificaciones necesarias para una persona con una discapacidad física”

Las especialistas de UDEEI fueron contundentes al poner la infraestructura de sus instituciones educativas como una barrera de participación y accesibilidad para los estudiantes, haciendo énfasis en la voluntad de todos para acondicionar los espacios dependiendo de las necesidades que van surgiendo en cada ciclo escolar de cada estudiante y sin un presupuesto que será nuestra siguiente subcategoría para comentar.

Económicos

Los recursos económicos son esenciales para mantener y mejorar la infraestructura, adquirir materiales educativos y financiar programas de apoyo especializados.

No existe un presupuesto de parte del sistema educativo para los recursos educativos. El discurso permanente es estar en austeridad en el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 98.1% del presupuesto destinado a educación se destina a nómina y gastos operativos, solo el 1.8% es destinado a gastos de infraestructura y mantenimiento (CIEP, 2021) y los recursos que se consiguen no se distribuyen equitativamente entre las escuelas, especialmente en las desfavorecidas, volviéndose desigual.

(E1) “La escuela, no tiene muchas cosas, entonces eso los hace que sean vulnerables y que estén en una situación educativa de mayor riesgo”

Además de los pocos recursos económicos con los que cuenta la escuela surgen las barreras económicas que enfrentan los estudiantes en su contexto haciendo doblemente difícil la labor de la escolarización.

La entrevistada **(E5)** mencionó “bueno en esta escuela es un contexto difícil económicamente hablando…varios alumnos la barrera que están enfrentando es económica… el que no cuenten con material… que solo tiene un alimento al día”

(E2) “Ha habido casos en los que se tiene que ir a la puerta de la casa del niño y ver por qué no viene… la verdad es que en esta población si nos encontramos con situaciones económicas muy, muy complicadas” Al no contar con recursos económicos dentro de la institución como fuera de ella incrementa para los estudiantes la deserción de la institución educativa, la calidad y trabajo en el aula volviéndose excluyente y complejo.

Nuestra maestra especialista de UDEEI mencionó que algunos docentes son rígidos en su forma de trabajo cuando afecta el aspecto económico en los educandos -“El trabajo es por equipos… entonces si él no trae los materiales pues lo siento, él no tiene calificación”

El bajo recurso económico se vincula y relaciona con los materiales didácticos ocupados por los docentes y estudiantes que a continuación se aborda

Materiales didácticos

La disponibilidad de una amplia variedad de materiales didácticos que aborden diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad es fundamental para atender la diversidad en el aula.

Los materiales didácticos adaptativos, como libros de Braille, audiolibros, software educativo y herramientas de aprendizaje digital permiten que los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje puedan acceder al contenido educativo de manera efectiva.

En nuestras entrevistas las especialistas de UDEEI mencionaron **(E5)** “algunos maestros se hacen de una dotación de materiales para esos niños que no cuentan con. Cada que nosotros estamos pensando en una actividad pues consideramos… quien a lo mejor no va a poder contar con ese material”

De acuerdo con la respuesta anterior los docentes resuelven a sus posibilidades la dotación de materiales para sus estudiantes diversos. **(E2)** “No tenemos los materiales suficientes o que a lo mejor ellos requieren… hay quienes requieren sus tablitas de braille, quienes requieren espacios más grandes… y muchas veces no los tenemos”

Se van adaptando los docentes a las necesidades de sus alumnos que enfrentan barreras en ese momento, si existiera una capacitación y planeación de parte del organismo encargado de la educación SEP, podría adelantarse a contar con materiales necesarios para facilitar el trabajo de los docentes en la organización escolar y enseñanza- aprendizaje de los educandos con conocimiento e información para tratar esa barrera del estudiante.

Gestión para instituciones externas

Las instituciones externas pueden ofrecer programas de tutoría, servicios de salud y actividades extracurriculares que complementan y refuerzan el trabajo de la escuela para promover la inclusión.

Los directivos son los responsables de gestionar apoyos con instituciones externas para todos los estudiantes, la especialista **(E5)** mencionó "como escuela pues se busca la parte de las becas… han buscado como alianzas con otras instituciones… yo creo que le buscan a su conocimiento y su alcance"

(E1) "Ya se hizo la gestión, pero… no se han hecho las rampas… tienen que meter cierto papeleo a la delegación para que les den el recurso y si no con la sociedad de padres de familia… considero que los apoyos que dan no son suficientes… se movilizan los recursos a la mitad, no se logra consolidar"

Podemos inferir a través de las respuestas que las demoras en la gestión o el no logro de estas significa que los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje no reciben la atención adecuada cuando la necesitan lo que puede resultar en un retraso en su proceso de aprendizaje ampliando las barreras. La especialista de UDEEI **(E4)** mencionó "al inicio del ciclo escolar pasado… se solicitó a la delegación rampas y elevador para poder subir al primer piso… a finales del ciclo escolar pusieron las rampas y este ciclo escolar ya no se pudo tener la misma accesibilidad que los demás grupos"

Al tener tardanza en la gestión se perpetua la desigualdad dentro del sistema educativo ya que al no recibir las adecuaciones los estudiantes los pone en desventaja con los demás y obliga a los docentes y directivos a improvisar soluciones sin un soporte adecuado, aumentando su trabajo y generándoles estrés, afectando la calidad de la enseñanza.

Por otra parte **(E1)** mencionó "Capacitación lo que hace trabajo social es gestionar esa parte con instituciones que permitan traerlas a la escuela… como tratar a los alumnos, como dirigirse o inclusive como pueden apoyar al aprendizaje, por parte de la escuela hay muy poca… también se ha sugerido que haya capacitación en las famosas escuelas para padres… pero lo que no quieren es que la familia se involucre… lo que quieren es proteger, mejor no, no hay que traer a los papás porque nos podemos meter en problemas"

Es importante la gestión porque trabajar con instituciones externas, como organizaciones de apoyo a la discapacidad, centros de salud mental y

entidades que promuevan la diversidad cultural, proporciona recursos y conocimientos adicionales que enriquecen la capacidad de la escuela para ser inclusiva, sin embargo el miedo y la desconexión entre los directivos, la escuela, los docentes, especialista y las familias reduce el compromiso por volver inclusiva la institución educativa de los estudiantes.

Figura 5.5

Colaboración de todos para promover la inclusión

(Elaboración propia,2024)

Actores educativos

La inclusión educativa necesita el involucramiento de todos los actores educativos porque esta tarea no puede ser realizada de manera efectiva por una sola persona o grupo, cada actor juega un papel crucial.

El involucramiento de los actores educativos hablando de docentes, especialistas y directivos va de la mano con el trabajo en colaboración y la voluntad para lograr crear ambientes inclusivos, sin embargo, al trabajar con seres humanos se puede volver complicado tener el involucramiento efectivo.

Nuestra entrevistada **(E1)** mencionó que las relaciones entre pares afectan el trabajo de inclusión “la relación entre los profesores, porque

podríamos decir que, si hay un grupito y otro grupito, ¿pues eso que puede favorecer o no al alumno?, pero sí. En la escuela donde estoy hay esos grupitos, donde es más una cuestión política. Entonces al final se siguen ciertos acuerdos, pero el problema es que las cuestiones personales las dirigen al aula" ponderan los docentes cuestiones personales y no separan las relaciones personales con el trabajo en colaboración en beneficio de los estudiantes.

Mencionó **(E1)** "si el alumno es encargado del maestro o tutoría que no me cae bien…entonces le hace la vida imposible al alumno por ser parte del maestro" lo que se vuelve un obstáculo

(E4) Mencionó "a veces ni dentro de la institución como docentes somos inclusivos, es como tú y yo trabajamos, pero no trabajamos con fulanita, porque fulanita no hace, entonces desde ahí es importante trabajar como colectivo inclusivo para entonces dar atención de inclusión a los chicos"

(E2) mencionó que los docentes su principal barrera es actitudinal "la mayoría de las barreras son en el áulico… si he encontrado cuestiones de apatía, rechazo, indiferencia, también desinterés… segregan todavía muchos alumnos"

(E6) Expresó "muchas de las veces queda como en letra muerta, nada más en el documento… no existe un cambio… aunque venga en las indicaciones, muchas de las veces son de estructura de la propia personalidad del docente. Es querer generar también el cambio, que muchos no quieren"

Al ponderar las relaciones interpersonales deficientes entre pares no se logra el trabajo en colaboración, afectando al estudiante, por otra parte, las decisiones en colectivo afectan la capacitación e informes del equipo de maestras especialistas UDEEI.

(E4) Contestó" Depende de la escuela… que yo pueda participar en consejos técnicos, hay escuelas en donde no les permiten a las compañeras dar algún tema en consejo técnico… no necesariamente está como toda la apertura"

En las entrevistas se menciona reiteradamente la necesidad del cambio de actitud por parte de todos los actores educativos. **(E6)** Mencionó "tiene que haber esa parte de un cambio de actitud de todos los involucrados… porque hasta como maestras de educación especial llegamos a discriminar, a tener

actitudes de rechazo, actitudes negativas" "se han olvidado del docente y le quieren cargar todo el peso" **(E2)** mencionó la importancia de" llegar a dar sugerencias con base en las características que tiene el alumno y con base también en la personalidad y en el estilo de enseñanza del maestro"

Es importante el ser sensibles y tomar en cuenta a la persona con la que se trabaja y para quien se trabaja porque se crea un ambiente de apoyo y se comparten responsabilidades.

Estudiantes

Los estudiantes son la parte medular y el objetivo para el involucramiento de todos en la inclusión, en el contexto áulico juegan un papel importante como red de apoyo para estudiantes que enfrentan barreras y como protagonistas de estas, sin embargo, en la práctica se mencionó en las entrevistas que algunos docentes no se involucran con el estudiante.

(E4) "hay una resistencia, como que a lo mejor si hace falta reforzar las habilidades socioemocionales de los maestros porque también esta cuestión como de empatía con los alumnos a veces cuesta trabajo"

(E4) "Hay chicos que a lo mejor presentan una condición… tienen dificultades en la sana convivencia, tienen conductas violentas" sin embargo, la entrevistada mencionó **(E4)** "cuando un maestro conoce la condición del alumno, de pronto logra sensibilizarse, es decir si yo por ejemplo voy con un maestro y le digo sabes que tengo este alumno, su mamá falleció está con la abuelita… entonces cambia su perspectiva con los alumnos"

Tomar conciencia de las barreras que presentan los estudiantes y conocerlos a fondo, la maestra especialista **(E6)** mencionó "en donde no se puede hacer ese trabajo corresponsable es cuando las barreras incrementan, porque la maestra no hace caso a las sugerencias, el niño no aprende, sigue en el mismo canal" debe existir un trabajo en colectivo entre los actores educativos con la ponderación de poner al centro al estudiante buscando eliminar o disminuir las barreras que se presentan y no acrecentarlas por el trabajo en colaboración deficiente.

Reconocer la importancia de conocerse entre todos, formar un vínculo **(E2)** explicó "a mí me gusta mucho de esta escuela es que siendo tan chiquita tenemos la posibilidad de conocer a todos los chicos" mencionó que los

docentes **(E2)** “entre ellos se están comunicando que es lo que han visto de diferente con sus chicos… pueden reconocer que necesita cada chico”

Por parte de los alumnos **(E2)** mencionó “trabajamos a través de sensibilizaciones… promover el respeto… desde ahí los chicos sí hacen como un cambio en el chip y muchos de primero, por ejemplo, nos comentan que, si tenían mucho miedo de que de otras escuelas vienen como con cuestiones de bullying y así y aquí no, justamente porque tratamos de dar mucho énfasis a la parte inclusiva y sobre todo al respeto”

Gracias a tener una comunicación efectiva y el trabajo en conjunto tanto de especialistas, docentes, directivos y entre estudiantes se identifican las barreras para el aprendizaje y se promueve la empatía y el respeto. La comunicación es el puente que conecta a todos los elementos necesarios para construir un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

Comunidad

La comunidad juega un papel fundamental para la creación de un entorno que apoya y respeta la diversidad, para tener los recursos necesarios, el acompañamiento emocional y ajustes en el entorno escolar. La colaboración entre la comunidad necesita compromiso y reconocer el papel de cada uno, nuestra entrevistada **(E1)** mencionó “Es complicado trabajar porque no se quieren hacer responsables las partes de lo que les corresponde, o sea al directivo le toca la parte de gestión, de revisar como se trabaja en su personal y el personal docente implica buscar esas formas para que el alumno pueda acceder al aprendizaje , pero siempre se le echa la bolita a la familia… y al momento de trabajar con la familia le echa la culpa a la escuela… nadie se quiere hacer responsable de lo que le corresponde”

(E1) “hubo una plática del trato hacia los alumnos para evitar la violencia escolar, hubo participación, pero observé mucha apatía… no había disposición… lo vi más por obligación… la parte de la familia o la comunicación que hace falta, pero bastante… no la hay y eso llega a obstaculizar”

Se puede inferir que existe poco involucramiento de parte de toda la comunidad educativa, hay omisión de responsabilidades, afectando la construcción de un centro escolar inclusivo y derribando las barreras de aprendizaje que presenten los estudiantes, aunado a esto, al trabajar en

conjunto deficientemente se crea una barrera para el aprendizaje, sería necesario crear conciencia y sensibilización para promover una cultura de respeto y empatía.

Familia

La familia es la primera institución que juega un papel crucial para generar ambientes inclusivos debido a su influencia directa en el desarrollo y bienestar de sus hijos. Su participación es esencial, sin embargo, las especialistas de UDEEI mencionaron:

(E4) “Lo común… el que menos tomamos en cuenta, es el sociofamiliar porque en el sociofamiliar no podemos hacer mucho… el padre de familia no asiste, pues yo ya vi que la barrera es la ponderación de las cuestiones laborales sobre el apoyo al aprendizaje de su hijo, ya lo vi, ahí está y ya le hablo y le hablo y no viene, entonces no puedo hacer mucho”

Los padres de familia al no poner énfasis en las necesidades, fortalezas y desafíos que enfrentan sus hijos en las cuestiones escolares desconocen las barreras que enfrentan, no se involucran en el aprendizaje de sus hijos lo que dificulta la coordinación en la implementación de planes de apoyos específicos y adaptaciones necesarias en el aula.

(E4) “Se busca el apoyo de las autoridades con el padre de familia, como no van conmigo como UDEEI, pero resulta que la directora la cita, pues entonces si van… entonces es un trabajo en conjunto”

Al no obtener respuesta de parte de los padres de familia es importante el trabajo en colectivo para facilitar la comunicación con ellos, el conocimiento e involucramiento y coordinación de las estrategias a implementar, sin embargo, si los padres de familia tienen una participación activa en las escolarizaciones brindan un apoyo emocional constante que refuerza la confianza y autoestima de sus hijos ayudando a crear un ambiente inclusivo.

5.1.2 Conclusión del análisis cualitativo en la investigación

La inclusión educativa en la escolarización se ve influida por una variedad de factores que inciden en la creación de un entorno equitativo.

En las entrevistas realizadas, se destacan varios elementos clave que influyen en este proceso. Se define como un problema de organización de sistema, como la disponibilidad de recursos, la formación docente, los recursos e infraestructura de los planteles, el currículo homogéneo con sus planes y programas y la actitud o voluntad de los actores para trabajar colaborativamente con sus pares, responsabilizándolos de no construir un ambiente inclusivo.

Para facilitar el análisis de cada una de las seis categorías del instrumento cualitativo, se ordena en forma de tabla las transcripciones, palabras claves y categorías para sacar conclusiones a través de la identificación de patrones.

Tabla 5.1

Tabla de la primera categoría "Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP" / Comunicación

1. Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP		
Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP**
"hacemos un trabajo primero individual" "hago un reporte inicial" "empiezo a determinar dónde están las barreras" **(E2)**	trabajo individual, reporte inicial, determinar barreras	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Comunicación
"lo ideal sería un trabajo colaborativo con los maestros de grupo" **(E4)**	Trabajo individual, falta de comunicación con docentes	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Comunicación
"se pregunta a los maestros, se pregunta al directivo, o se hacen observaciones" **(E1)**	Establecido en PTO, observaciones, comunicación con docentes	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Comunicación

“empiezo a determinar si el alumno requiere o no la atención” **(E4)**	Decisión individual, atención, sistema UDEEI	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Comunicación
“si llego con una actitud impositiva, mandona y yo soy la especialista, no se obtiene nada” **(E6)**	actitud impositiva, relación con docentes, comunicación deficiente	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Comunicación

Tabla 5.2

Tabla de la primera categoría “Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP” / Tiempo limitado

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP**
“los horarios son diversos” “no logro ver a todos los maestros” **(E1)**	horarios diversos, falta de coincidencia, no ver a todos los maestros	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Tiempo Limitado
“no hay los espacios disponibles dentro de las juntas de consejo técnico, ni dentro de otros tiempos que podrían tener los profesores” **(E3)**	falta de espacios, consejo técnico, tiempo limitado de los profesores, agendas saturadas	Diagnóstico e identificación /Subcategoría: Tiempo Limitado

Tabla 5.3

Tabla de la primera categoría “Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP” / Seguimiento de primaria

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP**

“maestra, mi hijo estaba en la UDEEI” “dentro de la misma UDEEI tenemos una estadística” “si esos chicos llegan a la escuela identificarlos y seguirlos atendiendo” **(E4)**	seguimiento desde la UDEEI, estadística interna, identificación previa, atención continua, dependencia de terceros,	Diagnóstico e identificación / Subcategoría: Seguimiento de primaria
“Las maestras de la UDEEI de la primaria… vienen para acá y nos dicen de algunos alumnos que tienen alguna barrera para el aprendizaje” **(E3)**	comunicación inter-niveles, traspaso de información, alumnos con BAP	Diagnóstico e identificación / Subcategoría: Seguimiento de primaria
“Desde antes del ciclo escolar, en el término del anterior, se empiezan a detectar cuáles son los alumnos candidatos” **(E1)**	detección anticipada, transición de ciclo, previsión del seguimiento, exclusión de casos nuevos, saturación, carga de trabajo, priorización por historial	Diagnóstico e identificación / Subcategoría: Seguimiento de primaria

Tabla 5.4

Tabla de la primera categoría “Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP” / BAP específicas

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP**
“se separaron los papás de zutanito” “si sabemos que es una	situación emocional, barreras sociofamiliares,	Diagnóstico e identificación /

situación emocional, obviamente sí, lo ideal sería atenderla, pero no va a ser una prioridad para la maestra" **(E2)**	no es prioridad, ideal vs. realidad	Subcategoría: BAP específicas
"No todas las barreras se atienden; se da prioridad sólo a ciertos tipos de estudiantes con diagnóstico formal" **(E1)**	selección de casos, jerarquización de barreras, exclusión de algunas dificultades	Diagnóstico e identificación / Subcategoría: BAP específicas

Conclusión de la categoría: Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP

El análisis de la entrevista revela que el proceso de diagnóstico e identificación de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje (BAP) se encuentra condicionado por factores organizativos, estructurales y de relaciones que limitan su efectividad.

En primer lugar, la falta de **comunicación** constante entre los actores educativos obstaculiza el trabajo en colaboración, el cual es esencial para comprender las necesidades de los estudiantes en sus contextos escolares y sociofamiliares. Las decisiones diagnosticas recaen principalmente en las maestras especialistas de UDEEI, lo que centraliza la responsabilidad y reduce la posibilidad de construir diagnósticos colectivos y contextualizados.

A esto se suma la **limitación de tiempo,** resultado de agendas saturadas, horarios diversos y ausencia de espacios establecidos para el trabajo de la inclusión escolar. Esto impide la construcción de estrategias coordinadas para el análisis conjunto de los casos a tratar, lo cual hace deficiente el diagnóstico como la intervención oportuna para los estudiantes.

En cuanto al **seguimiento de primaria,** existen intentos por dar continuidad a los casos detectados en niveles educativos previos, esta práctica se basa en registros informales y en la voluntad individual de especialistas y familiares que en un sistema organizado de UDEEI. Además, al concentrarse en los estudiantes con historial previo, excluyen a educandos que no fueron diagnosticados en niveles anteriores,

retrasando su detección e intervención. No existe una coordinación institucional entre niveles educativos, registros compartidos y protocolos claros de transición y detección.

Por último, en lo referente a las **BAP específicas**, el sistema actual privilegia únicamente ciertos tipos de barreras escolarizadas, enfocándose en la enseñanza y aprendizaje, dejando de lado otras igualmente de relevantes como las de tipo, emocional, económicas o sociofamiliar. Esta jerarquización excluye a una gran cantidad de estudiantes cuyas necesidades no son consideradas prioritarias.

El sistema de diagnóstico e identificación requiere de transformaciones sistemáticas. Es indispensable fortalecer la comunicación entre actores educativos, institucionalizar tiempos para el trabajo colaborativo sobre inclusión, generar mecanismos de seguimiento formalizados y ampliar las BAP desde una comprensión contextual y humana para avanzar hacia una escolarización inclusiva que respete y atienda la diversidad.

Tabla 5.5

Tabla de la segunda categoría "Organización del sistema inclusivo en educación básica" / Número de actores educativos

2. Organización del sistema inclusivo en educación básica		
Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Organización del sistema inclusivo en educación básica.**
"hay muchas escuelas, muchas zonas de la UDEEI… que no tienen al personal de maestros especialistas completo" **(E2)**	falta de personal, incompleto, insuficiencia de especialistas	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: número de actores educativos
"pueden llegar a pasar cada 15 días a tu escuela" "cada mes o hasta más porque es un solo equipo para toda la zona" **(E2)**	visitas esporádicas, un solo equipo, cobertura limitada	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: número de actores educativos

“trabajo en siete escuelas” “estoy visitando cada quince días una escuela como psicóloga” **(E6)**	sobrecarga laboral, atención intermitente	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: número de actores educativos
“yo no me puedo detener a esperar a la trabajadora social… la maestra especialista termina haciendo las entrevistas con papás, las caracterizaciones…” **(E2)**	funciones acumuladas, falta de colaboración por ausencia de personal, tareas múltiples	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: número de actores educativos
“hay un grupo que tiene 11 alumnos que requieren apoyos específicos” “un maestro con disposición… pero el día a día siempre les va a ganar” **(E2)**	exceso de alumnos con BAP, saturación del docente, voluntad insuficiente ante la realidad	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: número de actores educativos

Tabla 5.6

Tabla de la segunda categoría “Organización del sistema inclusivo en educación básica” / Formación de actores educativos

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Organización del sistema inclusivo en educación básica.**
“la formación académica de los docentes de secundaria ya está bien perdida de como realmente está ahorita” **(E2)**	formación deficiente, desactualización, brecha entre teoría y práctica	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: formación de actores educativos
“los maestros esperan que ya sus alumnos vengan con una	expectativas irreales, falta de estrategias diferenciadas,	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría:

preparación… pero tú no reconoces cuál es el cero” **(E2)**	desconocimiento del nivel del estudiante	formación de actores educativos
“las exigencias de los programas… a veces no hay esa capacitación” “muchos docentes nada más se quedan con lo que han aprendido” **(E6)**	exigencia vs capacitación, falta de actualización continua, resistencia al cambio	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: formación de actores educativos
“la capacitación pues no es tomada con la mayor disposición del mundo… eso ya es una cuestión de docentes” **(E1)**	poca disposición, cultura profesional limitada, rechazo a la formación continua	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: formación de actores educativos

Tabla 5.7

Tabla de la segunda categoría “Organización del sistema inclusivo en educación básica” / Diferencia de trabajo por modalidad

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Organización del sistema inclusivo en educación básica.**
“Ay es que en la secundaria… es muy distinto” “ahí si se nota mucho la diferencia entre niveles” **(E5)**	diferencia entre niveles, modalidades distintas, impacto en inclusión	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: diferencia de trabajo por modalidad
“en la primaria, ese maestro se siente en control de todo” “si, lo vive muy diferente en una secundaria que en una primaria” **(E5)**	maestro generalista, control, seguimiento, contraste con secundaria	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: diferencia de trabajo por modalidad

“el maestro se queda todo el día con los mismos chicos… ni siquiera se sabe el nombre de alguno” **(E2)**	vínculo maestro-estudiante, anonimato, desconocimiento del alumno	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: diferencia de trabajo por modalidad
“los chicos se convierten en un número de lista de tal grupo” **(E2)**	despersonalización, falta de relación significativa, retos en la identificación	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: diferencia de trabajo por modalidad

Tabla 5.8

Tabla de la segunda categoría “Organización del sistema inclusivo en educación básica” / Horarios diferenciados

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Organización del sistema inclusivo en educación básica.**
“Cubro un horario de 8 a 12:30 únicamente dentro del plantel… entonces no se ha dado el tiempo” “no hay los espacios disponibles dentro de las juntas de consejo técnico” **(E3)**	horario limitado, falta de espacios para colaboración, ausencia en reuniones	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: Horarios diferenciados
“a mí se me complica porque yo estoy de ocho a doce treinta. No puedo, no logro ver a todos los maestros” “a veces es estar como persiguiendo al maestro” **(E1)**	falta de sincronización, dificultad para reunirse, ausencia de planificación conjunta	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: Horarios diferenciados

“no hay ese horario, ese espacio” “a veces es estar como persiguiendo al maestro” **(E1)**	aislamiento, trabajo individualizado, fragmentación informativa	Organización del sistema inclusivo / Subcategoría: Horarios diferenciados

Conclusión de la categoría: Organización del sistema inclusivo en educación básica

El análisis de la categoría Organización del sistema inclusivo en educación básica, a través de sus cuatro subcategorías revela en primer lugar, la insuficiencia de **número de actores educativos,** presentando una barrera crítica, ya que un solo equipo de la UDEEI atiende múltiples escuelas, lo que provoca visitas esporádicas y escasa atención individualizada. Esta sobrecarga afecta la calidad del seguimiento y la intervención, generando desigualdad en el acceso al apoyo necesario para estudiantes que enfrentan BAP.

Por otro lado, la **falta de formación adecuada** y continua de los actores educativos obstaculiza la comprensión, detección e intervención en las necesidades específicas de cada estudiante. Las entrevistas reflejan que tanto docentes como especialistas enfrentan retos al momento de atender a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje por no contar con una preparación adecuada, actualizada ni suficiente.

Además, hay una escasa disposición hacia la formación continua y la poca valoración de los espacios de capacitación por parte del sistema y actores educativos que contribuyen a mantener un sistema que no logra transformarse desde su base.

La **diferencia de trabajo por modalidad** añade complejidad al sistema escolarizado de inclusión. Mientras que en primaria los maestros generalistas pueden generar un vínculo más estrecho con el alumno, en secundaria la rotación constante de docentes y la fragmentación del tiempo dificultan la identificación y atención de los estudiantes con BAP. Esto involucra la necesidad de buscar enfoques diferenciados según la modalidad, con el objetivo de garantizar una educación equitativa.

Finalmente, **los horarios diferenciados** entre docentes y especialistas dificultan encuentros para el diseño, seguimiento y evaluación en colectivo de estrategias inclusivas. La ausencia de tiempo destinado exclusivamente al trabajo

colaborativo sobre la inclusión escolar genera que haya intervenciones aisladas, diagnósticos tardíos y escasa retroalimentación pedagógica.

El análisis de esta categoría refleja un sistema educativo que opera bajo una lógica fragmentada y sin articulación. Es indispensable reestructurar los tiempos institucionales, garantizar la suficiencia de especialistas, fortalecer la formación docente hacia la inclusión y considerar las particularidades de cada modalidad educativa.

Tabla 5.9

Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Desinterés

3. El valor de la inclusión para los docentes		
Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: El valor de la inclusión para los docentes**
"Aunque los maestros están ya un poco más abiertos a realizar diagnóstico… muchos todavía se siguen yendo al examen como tal." **(E5)**	- Desinterés docente - Resistencia al cambio - Modelo pedagógico tradicional	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desinterés
"Tampoco les interesa romper con ese paradigma. No, ellos están seguros de que así debe de ser." **(E5)**	- Modelo pedagógico tradicional - Falta de compromiso - Falta de seguimiento	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desinterés
"Traigo unos materiales al docente –Ah ok, bueno los materiales toma tú, eso es lo que tienes que hacer y de ahí en el resto del día ya no te voltea a ver para nada… yo nada más te di copias." **(E2)**	- Falta de compromiso - Falta de seguimiento - Materiales ignorados	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desinterés

Tabla 5.10

Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Prejuicios

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: El valor de la inclusión para los docentes**
"El director dijo: -Vamos a tener un alumno así, con esa condición, hasta los mismos maestros, no, yo no eh" "Ni siquiera lo habían conocido, no lo habían visto, no nada. Y ya estaban haciendo: No, no. O sea, esas actitudes de rechazo." **(E5)**	Estigmatización Discriminación Actitudes de rechazo Resistencia al cambio Barreras mentales Exclusión implícita Lenguaje discriminatorio	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Prejuicios
"-¿Quién es este alumno? Ah, sí, el loquito vea. Si, es el loquito este, ay si ya lo ubiqué... No se ofenda maestra, eh. Este, nada más es para que yo los ubique" **(E5)**	Etiquetado Lenguaje discriminatorio Actitudes de rechazo	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Prejuicios
"Muchos obstáculos, pero sobre todo de mentalidad... Esos límites que ellos mismos se ponen para poder trabajar con los chicos." **(E5)**	Actitudes de rechazo Resistencia al cambio Barreras mentales Exclusión implícita	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Prejuicios
"No podemos sacarlo del salón de clases y trabajar de manera directa con ellos porque lo excluyendo… y aparte lo	Estigmatización Discriminación Etiquetado Exclusión implícita	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Prejuicios

estás etiquetando porque: vienes por los niños de la UDEEI.” **(E5)**		

Tabla 5.11

Tabla de la tercera categoría “El valor de la inclusión para los docentes” / Omisión de responsabilidades

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: El valor de la inclusión para los docentes**
“Como tal los maestros que yo lo vea en la escuela que por iniciativa propia hagan algo con relación a esto… Sinceramente no, yo no he visto nada de eso.” **(E5)**	Falta de compromiso Deslinde de funciones Falta de iniciativa Omisión de responsabilidad compartida Desvinculación del aula Indiferencia institucional	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Omisión de responsabilidades
“Vi un tema del día de la discapacidad y ya con eso ya fue… ese tipo de campaña, nada más.” **(E5)**	Falta de compromiso Deslinde de funciones Ausencia de campañas Indiferencia institucional	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Omisión de responsabilidades
“Quiero que tú atiendas” “llévatelos” **(E5)**	Falta de compromiso Deslinde de funciones Desvinculación del aula Omisión de responsabilidad compartida	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Omisión de responsabilidades

Tabla 5.12

Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Desconocimiento

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: El valor de la inclusión para los docentes**
"Tenemos alumnos con TDH, estamos y sabemos que, les está costando trabajo… Ah no, pero pues como no me sigue las indicaciones… es un rebelde y no me quiere obedecer." **(E5)**	Falta de formación Desconocimiento de barreras Estigmatización Incomprensión Desactualización profesional Educación no accesible	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desconocimiento
"Se han olvidado del docente… muchos docentes que nada más se quedan con lo que han aprendido." **(E6)**	Currículo rígido Desactualización profesional Educación no accesible Falta de formación	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desconocimiento
"El profesor en trabajar… no sabe cómo tratar a un niño con discapacidad motriz o visual." **(E1)**	Currículo rígido Desactualización profesional Educación no accesible Desconocimiento de barreras	Valor de la inclusión docente / Subcategoría: Desconocimiento

Conclusión de la categoría: El valor de la inclusión para los docentes

En la categoría de "El valor de la inclusión para los docentes" se expone una realidad compleja donde los actores educativos, en muchos casos no reconocen la inclusión como un eje fundamental de su práctica pedagógica.

El **desinterés** se manifiesta en la falta de motivación para modificar prácticas tradicionales, incluso cuando se proporciona estrategias por parte de las maestras especialistas de UDEEI. Esto se traduce en una enseñanza homogénea para

estudiantes diversos. A su vez, los **prejuicios** refuerzan una cultura escolar excluyente, donde las etiquetas y las estigmatizaciones deterioran el trato hacia estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, afectando su autoestima, participación y su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la **omisión de responsabilidades** muestra la falta de compromiso institucional y personal por parte de los actores educativos para impulsar la escolarización de la inclusión. Delegan funciones, evitan involucrarse y minimizan acciones que podrían generar un cambio en la cultura escolar. Finalmente, el desconocimiento representa una estructura estructural, ya que muchos docentes no han recibido la formación necesaria para comprender e intervenir adecuadamente frente a las diversas necesidades educativas, lo que los lleva a interpretar las barreras del estudiante desde un enfoque conductual o de disciplina, en lugar de reconocer las dificultades y necesidades de los estudiantes.

Esto refleja que el valor de la inclusión en la escolarización no se ha internalizado en las prácticas cotidianas de los actores educativos. Para construir una cultura de valorización de la inclusión, se requiere no solo de formación continua, sino también de una transformación en la cultura inclusiva que promueva la empatía, la corresponsabilidad y la disposición genuina de todos los actores educativos para garantizar la equidad y el derecho para los estudiantes.

Tabla 5.13

Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Educación tradicional

Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP		
Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP**
"Romper estructuras, porque hemos venido con una estructura de enfoque tradicionalista… que no se quiere romper en esas	Estructura tradicionalista, resistencia, prácticas cotidianas, barrera	Currículo y estrategias / Subcategoría: Educación tradicional

prácticas cotidianas que tienen y eso es lo que llega a ser una barrera…" **(E6)**		
"Algunos docentes son muy tradicionalistas, entonces quieren seguir haciendo lo mismo que hace otros años." **(E3)**	Docentes tradicionalistas, repetición	Currículo y estrategias / Subcategoría: Educación tradicional
"Hay un niño con Asperger… los maestros dictan y dictan y él se pierde… ya se les dio como estrategias – puedes hacer esto, recuperar esto, trabájalo por aquí. Y no, el problema sigue." **(E1)**	Dictado, estrategias no aplicadas, problema continúa, Asperger	Currículo y estrategias / Subcategoría: Educación tradicional

Tabla 5.14

Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Homogeneidad

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP**
"Las evaluaciones pues ya están así preocupados los maestros porque no saben cómo evaluarlo o qué calificación le ponen. Lo que también es otra cuestión de que ven el	Evaluación, número, proceso, preocupación, calificación	Currículo y estrategias / Subcategoría: Homogeneidad

número en sí, no el proceso que ha tenido el alumno.” **(E1)**		

Tabla 5.15

Tabla de la cuarta categoría “Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP” / Diversificación en el aprendizaje

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP**
“En la parte metodológica, si un maestro de matemáticas no sabe cómo o qué metodología utilizar, por ejemplo, para un niño con discapacidad intelectual… se le brinda la orientación” “cuando se logra modificar la cuestión metodológica entonces se logra minimizar la barrera” **(E1)**	Metodología, orientación, modificación, minimizar barreras	Currículo y estrategias / Subcategoría: Diversificación en el aprendizaje
“Puede cambiar su forma de trabajo de un maestro a otro… cómo van comprendiendo las instrucciones, la parte conductual, si se levanta constantemente… si se aísla, si convive” “si está aprendiendo porque puede estar ahí en la	Comprensión, conducta, observación, aprendizaje real	Currículo y estrategias / Subcategoría: Diversificación en el aprendizaje

escuela… puede estar escuchando la clase, posiblemente esté copiando lo que dicen, pero no está aprendiendo” **(E1)**		
“Que les sirva a los niños, no nada más al que tiene una condición, que implique también a los demás alumnos” **(E6)**	Inclusión, beneficio colectivo, adaptaciones	Currículo y estrategias / Subcategoría: Diversificación en el aprendizaje

Tabla 5.16

Tabla de la cuarta categoría “Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP” / Ajustes específicos

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP**
“Acepto al niño, pero muchas de las veces se corta el proceso cuando faltan ajustes… cuando no se aplican las estrategias” **(E6)**	Ajustes, estrategias, interrupción del proceso	Currículo y estrategias / Subcategoría: Ajustes específicos
“no solo deben quedarse en la planificación, sino que debe aplicarse para que el estudiante tenga avances y pueda participar activamente en el aula” **(E6)**	Ajustes, estrategias, interrupción del proceso	Currículo y estrategias / Subcategoría: Ajustes específicos

Conclusión de la categoría: Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP

La categoría “Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP revela la necesidad urgente de ajustar y repensar las metodologías pedagógicas para atender la diversidad escolar.

El análisis de la categoría evidencia que el currículo actual y las estrategias de enseñanza aún están profundamente marcadas en un **modelo tradicional**, centrado en métodos rígidos y uniformes, se presenta como una barrera por la falta de flexibilidad y la dependencia en evaluaciones estandarizadas limitan las oportunidades para que los estudiantes demuestren su aprendizaje, lo que favorece un sistema competitivo que excluye a los que no se ajustan a los estándares.

El enfoque uniforme en el currículo y las estrategias de enseñanza no toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. La **homogeneización** de los procesos educativos limita a que cada estudiante se desarrolle de acuerdo con sus necesidades, capacidades y estilo de aprendizaje, lo que aumenta la desigualdad en los educandos.

En contraste, las voces de las maestras especialistas de UDEEI destacan la necesidad de **diversificar las metodologías** pedagógicas, adaptándolas con flexibilidad a las necesidades particulares de cada estudiante, lo que enriquece el aprendizaje colectivo dentro del aula.

Igualmente, la implementación de ajustes específicos, tanto en la planificación como en la ejecución diaria, es fundamental para que los estudiantes con BAP puedan superarlas. Estos ajustes permiten personalizar el entorno educativo a las necesidades de cada estudiante, contribuyendo a su inclusión y el sentido de pertenencia a la escuela.

Para lograr una escolarización inclusiva, el sistema debe transitar de un currículo uniforme y tradicional hacia uno flexible, centrado en el estudiante, que contemple la diversidad y aplique estrategias ajustadas que garanticen el derecho de aprender de todos.

Tabla 5.17

Tabla de la quinta categoría “Recursos escolares” / Infraestructura

Recursos Escolares

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Recursos escolares**
“No son óptimas las condiciones, no hay rampas, no está como bien diseñada la escuela para que tengan todos acceso” **(E1)**	condiciones no óptimas, no hay rampas, acceso	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“No hay esa infraestructura, yo considero para ningún alumno” **(E1)**	infraestructura insuficiente	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Los espacios son reducidos para toda actividad, desde las actividades físicas hasta los accesos que pueda tener un alumno que tiene discapacidad” **(E6)**	espacios reducidos, accesos limitados	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Los salones son pequeños y para la cantidad de alumnos que son, a veces eso limita las actividades que se pueden hacer dentro del aula” **(E5)**	salones pequeños, limita actividades	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Las rampas no están en su mejor condición” **(E5)**	rampas deterioradas	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“No, esta escuela en particular ni siquiera tiene una infraestructura de escuela, era una casa	no era escuela, espacio adaptado	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura

creo antes de ser la escuela era una lechería” **(E2)**		
“Las condiciones no son las más aptas, los salones son muy chiquititos, la población es alta para el espacio” **(E2)**	condiciones inadecuadas, sobrepoblación	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Las puertas son chiquititas en cuestión de accesibilidad, no tenemos canchas, la clase de educación física… es un saloncito de lámina donde están metidos los alumnos” **(E2)**	puertas pequeñas, sin canchas, salones de lámina	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“En la escuela hay dos chicos en condiciones de silla de ruedas… había rampas, pero muy artesanales” **(E4)**	rampas artesanales, silla de ruedas	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Están en un solo salón los chicos… no pueden acceder a la biblioteca que está en un primer piso, no pueden acceder al laboratorio de física o de biología” **(E4)**	inaccesibilidad biblioteca y laboratorio	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura
“Se ocupó el baño emergente de los niños para que los chicos puedan entrar con la silla de ruedas… pero no son	baños inadecuados	Recursos escolares / Subcategoría: Infraestructura

baños con las especificaciones necesarias” **(E4)**		

Tabla 5.18

Tabla de la quinta categoría “Recursos escolares” / Económicos

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Recursos escolares**
“La escuela, no tiene muchas cosas, entonces eso los hace que sean vulnerables y que estén en una situación educativa de mayor riesgo” **(E1)**	falta de recursos, vulnerabilidad, riesgo educativo	Recursos escolares / Subcategoría: Económicos
“Bueno en esta escuela es un contexto difícil económicamente hablando… varios alumnos la barrera que están enfrentando es económica… el que no cuenten con material… que solo tiene un alimento al día” **(E5)**	contexto difícil, barrera económica, falta de material	Recursos escolares / Subcategoría: Económicos
“Ha habido casos en los que se tiene que ir a la puerta de la casa del niño y ver por qué no viene… la verdad es que en esta población si nos encontramos con situaciones económicas	abandono, situación económica complicada	Recursos escolares / Subcategoría: Económicos

muy, muy complicadas" **(E2)**		
"El trabajo es por equipos… entonces si él no trae los materiales pues lo siento, él no tiene calificación" **(E6)**	sin materiales, sin calificación, rigidez docente	Recursos escolares / Subcategoría: Económicos

Tabla 5.19

Tabla de la quinta categoría "Recursos escolares" / Materiales didácticos

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Recursos escolares**
"Algunos maestros se hacen de una dotación de materiales para esos niños que no cuentan con. Cada que nosotros estamos pensando en una actividad pues consideramos… quien a lo mejor no va a poder contar con ese material" **(E5)**	dotación de materiales, planificación docente, equidad	Recursos escolares / Subcategoría: Materiales didácticos
"No tenemos los materiales suficientes o que a lo mejor ellos requieren… hay quienes requieren sus tablitas de braille, quienes requieren espacios más grandes… y muchas veces no los tenemos" **(E2)**	insuficiencia, Braille, necesidades especiales	Recursos escolares / Subcategoría: Materiales didácticos

Tabla 5.20

Tabla de la quinta categoría “Recursos escolares” / Gestión para instituciones externas

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Recursos escolares**
“Como escuela pues se busca la parte de las becas… han buscado como alianzas con otras instituciones… yo creo que le buscan a su conocimiento y su alcance” **(E5)**	becas, alianzas, alcance institucional	Recursos escolares / Subcategoría: Gestión para Instituciones externas
“Ya se hizo la gestión, pero… no se han hecho las rampas… tienen que meter cierto papeleo a la delegación… con la sociedad de padres… los apoyos no son suficientes” **(E1)**	rampas, papeleo, sociedad de padres, insuficiencia	Recursos escolares / Subcategoría: Gestión para Instituciones externas
“Al inicio del ciclo escolar pasado… se solicitó a la delegación rampas y elevador… a finales del ciclo escolar pusieron las rampas…” **(E4)**	delegación, rampas, ciclo escolar	Recursos escolares / Subcategoría: Gestión para Instituciones externas
“Capacitación lo que hace trabajo social es gestionar esa parte con instituciones… como tratar a los alumnos… pero lo que no quieren es	capacitación, trabajo social, rechazo familiar	Recursos escolares / Subcategoría: Gestión para Instituciones externas

que la familia se involucre” **(E1)**		

Conclusión de la categoría: Recursos escolares

Los recursos escolares constituyen un componente esencial en el proceso de la inclusión en la escolarización, ya que proporcionan las condiciones físicas, materiales y de apoyo necesarias para minimizar o eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes con BAP. El análisis de las entrevistas revea que las limitaciones en este ámbito son variadas y se entrelazan, afectando directamente la calidad y la equidad en el acceso a la educación.

En primer lugar, la **infraestructura escolar** es insuficiente y poco accesible para estudiantes con discapacidad o movilidad reducida. Las escuelas enfrentan obstáculos para realizar adecuaciones como rampas, elevadores o baños adaptados. Estas gestiones suelen ser lentas, burocráticas o inconclusas, lo que impide tener condiciones mínimas de accesibilidad y seguridad para los estudiantes. La falta de adecuaciones establece prácticas excluyentes en el espacio escolar.

En cuanto a los **recursos económicos**, se evidencia que el presupuesto destinado a las escuelas públicas es limitado y mal distribuido. La mayor parte se destina a sueldos y operación, dejando apenas un pequeño porcentaje para infraestructura, mantenimiento y programas de inclusión. Esto genera desigualdad entre escuelas, especialmente aquellas ubicadas en zonas marginadas. Esta situación incrementa la vulnerabilidad de los estudiantes y dificulta su permanencia.

Respecto a los **materiales didácticos**, se observa una carencia de apoyos específicos como libros de braille, recursos visuales, herramientas digitales, mobiliario adaptado, entre otros. Esto obliga a los docentes a improvisar o adaptar por su cuenta, muchas veces con recursos personales y sin una capacitación formal.

Finalmente, la gestión para instituciones externas se presenta como una estrategia valiosa para el trabajo de inclusión. Sin embargo, la falta de articulación, la tardanza en las respuestas institucionales y el miedo a desconocimiento apara involucrar a las familias limitan su incidencia. La ausencia de redes efectivas de colaboración entre escuela, instituciones públicas y comunidad refuerza la carga en los actores educativos, quienes deben resolver necesidades con recursos insuficientes.

Las condiciones limitadas, reflejan un sistema educativo que no está preparado estructuralmente para garantizar una escolarización inclusiva.

Tabla 5.21

Tabla de la sexta categoría “Colaboración de todos para promover la inclusión” / Actores educativos

Colaboración de todos para promover la Inclusión		
Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Colaboración de todos para promover la Inclusión**
"La relación entre los profesores, porque podríamos decir que, si hay un grupito y otro grupito… donde es más una cuestión política… al final se siguen ciertos acuerdos, pero el problema es que las cuestiones personales las dirigen al aula” **(E1)**	relaciones entre docentes, grupos, cuestiones personales	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
“Si el alumno es encargado del maestro o tutoría que no me cae bien… entonces le hace la vida imposible al alumno por ser parte del maestro” **(E1)**	relaciones personales, trato injusto, afectación al alumno	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
“A veces ni dentro de la institución como docentes somos inclusivos… tú y yo trabajamos, pero no trabajamos con fulanita,	exclusión entre docentes, falta de colectividad	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos

porque fulanita no hace…" **(E4)**		
"La mayoría de las barreras son en el áulico… apatía, rechazo, indiferencia… segregan todavía muchos alumnos" **(E2)**	actitud docente, rechazo, desinterés, segregación	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
"Muchas de las veces queda como en letra muerta… no existe un cambio… estructura de la propia personalidad del docente. Es querer generar también el cambio, que muchos no quieren" **(E6)**	resistencia al cambio, actitud del docente	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
"Depende de la escuela… hay escuelas en donde no les permiten a las compañeras dar algún tema en consejo técnico… no necesariamente está como toda la apertura" **(E4)**	exclusión de especialistas, falta de apertura institucional	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
"Tiene que haber esa parte de un cambio de actitud de todos los involucrados… porque hasta como maestras de educación especial llegamos a discriminar…" **(E6)**	cambio de actitud, discriminación, responsabilidad compartida	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos

“Se han olvidado del docente y le quieren cargar todo el peso” **(E6)**	sobrecarga docente, falta de apoyo	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos
“Llegar a dar sugerencias con base en las características que tiene el alumno y… el estilo de enseñanza del maestro” **(E2)**	sugerencias personalizadas, reconocimiento del maestro	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Actores educativos

Tabla 5.22

Tabla de la sexta categoría “Colaboración de todos para promover la inclusión” / Estudiantes

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Colaboración de todos para promover la Inclusión**
“Hay una resistencia, como que a lo mejor sí hace falta reforzar las habilidades socioemocionales de los maestros porque también esta cuestión como de empatía con los alumnos a veces cuesta trabajo” **(E4)**	empatía, habilidades socioemocionales, resistencia docente	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes
“Hay chicos que a lo mejor presentan una condición… tienen dificultades en la sana convivencia, tienen conductas violentas” **(E4)**	dificultades de convivencia, conductas violentas, condición	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes

“Cuando un maestro conoce la condición del alumno… entonces cambia su perspectiva con los alumnos” **(E4)**	conocimiento del alumno, sensibilización docente	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes
“En donde no se puede hacer ese trabajo corresponsable es cuando las barreras incrementan, porque la maestra no hace caso a las sugerencias, el niño no aprende, sigue en el mismo canal” **(E6)**	falta de colaboración, barreras de aprendizaje, desinterés docente	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes
“A mí me gusta mucho de esta escuela es que siendo tan chiquita tenemos la posibilidad de conocer a todos los chicos” **(E2)**	escuela pequeña, conocimiento del alumnado	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes
“Entre ellos se están comunicando qué es lo que han visto de diferente con sus chicos… pueden reconocer qué necesita cada chico” **(E2)**	comunicación docente, identificación de necesidades	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes
“Trabajamos a través de sensibilizaciones… promover el respeto… desde ahí los chicos sí hacen como un cambio en el chip… justamente porque tratamos de dar mucho énfasis a la parte	sensibilización, respeto, inclusión entre estudiantes	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Estudiantes

inclusiva y sobre todo al respeto” **(E2)**		

Tabla 5.23

Tabla de la sexta categoría “Colaboración de todos para promover la inclusión” / Comunidad

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Colaboración de todos para promover la Inclusión**
“Es complicado trabajar porque no se quieren hacer responsables las partes de lo que les corresponde… al directivo le toca la parte de gestión… el personal docente implica buscar formas para que el alumno pueda acceder… siempre se le echa la bolita a la familia” **(E1)**	omisión de responsabilidades, falta de compromiso, culpar a otros	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Comunidad
“Al momento de trabajar con la familia le echa la culpa a la escuela… nadie se quiere hacer responsable de lo que le corresponde” **(E1)**	falta de corresponsabilidad, conflicto escuela-familia	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Comunidad
“Hubo una plática del trato hacia los alumnos para evitar la violencia escolar, hubo participación, pero observé mucha apatía…	apatía, falta de interés, participación por compromiso	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Comunidad

lo vi más por obligación" **(E1)**		
"La parte de la familia o la comunicación que hace falta, pero bastante… no la hay y eso llega a obstaculizar" **(E1)**	falta de comunicación, barreras de relación escuela-familia	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Comunidad

Tabla 5.24

Tabla de la sexta categoría "Colaboración de todos para promover la inclusión" / Familia

Transcripción (líneas relevantes)	**Palabras clave**	**Categoría: Colaboración de todos para promover la Inclusión**
"Lo común… el que menos tomamos en cuenta, es el sociofamiliar porque en el sociofamiliar no podemos hacer mucho… el padre de familia no asiste… ya le hablo y le hablo y no viene, entonces no puedo hacer mucho" **(E4)**	desinterés familiar, ausencia, barreras sociofamiliares	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Familia
"El padre de familia no asiste, pues yo ya vi que la barrera es la ponderación de las cuestiones laborales sobre el apoyo al aprendizaje de su hijo" **(E4)**	prioridades laborales, falta de involucramiento, apoyo limitado	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Familia

“Se busca el apoyo de las autoridades con el padre de familia… la directora la cita, pues entonces sí van… entonces es un trabajo en conjunto” **(E4)**	autoridad escolar, coordinación, trabajo en equipo	Colaboración de todos para la Inclusión / Subcategoría: Familia

Conclusión de la categoría: Colaboración de todos para promover la inclusión

La colaboración entre todos los actores educativos resulta fundamental para la construcción de un ambiente inclusivo escolar. A partir del análisis de las entrevistas, se identifica que la falta de unión efectiva entre docentes, especialistas, directivos, estudiantes, comunidad y familia representa una barrera significativa para buscar la inclusión escolarizada.

En cuanto a los **actores educativos**, el trabajo colaborativo se ve afectado por relaciones interpersonales fragmentadas, la falta de disposición, actitudes excluyentes, culpabilización entre docentes y decisiones institucionales que limitan la participación de especialistas, como las maestras de UDEEI, en espacios clave como los consejos técnicos. Esto genera tensiones y limita la generación de estrategias conjuntas centradas en las necesidades de los estudiantes.

Respecto a los **estudiantes**, su papel como protagonistas del proceso educativo es frecuentemente desdibujado por la falta de empatía de algunos actores educativos, quienes no reconocen o valoran las barreras que enfrentan. La responsabilidad de generar una cultura inclusiva para los estudiantes recae en el centro escolar, junto con todos los actores educativos que participan en este, no obstante, cuando se promueve una cultura de conocimiento mutuo, respeto y comunicación efectiva entre pares y con el personal docente, los alumnos desarrollan habilidades socioemocionales que contribuyen a la convivencia y la inclusión escolar.

La **comunidad** escolar, entendida como el conjunto de personas y estructuras que rodean la escuela, enfrenta barreras derivadas de la omisión de responsabilidades compartidas y de apatía generalizada frente a la participación en actividades para la inclusión. Lo que se hace urgente el establecimiento de espacios de sensibilización y trabajo en conjunto.

Finalmente, la **familia**, como primer agente formador, tiene un rol esencial en la creación de ambientes que favorezcan el aprendizaje y la inclusión. Sin embargo, se identifica una participación limitada, generalmente condicionada por las responsabilidades laborales, la falta de interés o la desconfianza hacia la escuela. La coordinación entre escuela y familia es escasa y depende muchas veces de la intervención directa de figuras de autoridad como la dirección, lo que pone en evidencia la necesidad de fortalecer los lazos escuela-familia a través de la comunicación efectiva y la corresponsabilidad.

La inclusión escolar no puede lograrse sin la participación activa, corresponsable y coordinada de todos los actores implicados. Superar las barreras actitudinales, relacionales y estructurales es indispensable para construir comunidades educativas inclusivas, en beneficio de los estudiantes.

Aunque en la teoría, el nuevo modelo y las políticas educativas promueven la inclusión y la colaboración como un eje fundamental para atender a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la realidad en la práctica en las escuelas de la Ciudad de México muestra un panorama complicado que es importante conocer para la construcción de ambientes inclusivos escolares primero y que vayan más allá del aula y tengan una incidencia en la comunidad.

El sistema educativo establecido impone una serie de restricciones y obstáculos que dificultan la colaboración efectiva entre los actores educativos.

Los hallazgos arrojaron una estructura jerárquica y normativas rígidas que priorizan la burocracia sobre la flexibilidad, en este sentido siguiendo el pensamiento de Weber, la burocracia busca la eficiencia y precisión pero a través de la estandarización con división en el trabajo, la jerarquía y el estricto seguimiento de normas, sin embargo, esta estructura puede generar lo que Weber denomina (*stahlhartes Geháusee)* o “jaula de hierro”, atrapando a los actores educativos en procedimientos inflexibles y priorizando la norma por encima de las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes vulnerables (Cataño, 2004).

La burocracia entonces se convierte en un instrumento de poder del estado mediante el control normativo y la obediencia jerárquica.

En los instrumentos de investigación se muestra la exigencia de procesos administrativos y las normativas rígidas, que dificulta la colaboración entre actores educativos y dificultan la inclusión en estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, los procesos de atención son centralizados en niveles administrativos

superiores donde en cumplimiento de normativas burocráticas se vuelve un fin en sí mismo.

La investigación pone en evidencia la necesidad urgente de replantear las estructuras educativas para permitir un verdadero trabajo colaborativo entre los actores educativos. Si no se abordan estos problemas, la inclusión educativa continuará siendo un objetivo teórico que difícilmente se reflejará en la práctica cotidiana de las escuelas.

La importancia de este análisis radica en su capacidad para visibilizar los desafíos concretos que enfrentan los actores educativos y el trabajo en colaboración, ofreciendo una mirada profunda y realista sobre los obstáculos que limitan la inclusión educativa.

El análisis evidenció los múltiples desafíos al trabajar en pro de la inclusión educativa, entre estos, destacan barreras estructurales que dificultan la colaboración efectiva y el establecimiento de ambientes inclusivos. Sin embargo, en este proceso también surgieron voces que, lejos de rendirse ante las adversidades, compartieron estrategias exitosas implementadas en la institución escolar. Estas experiencias demuestran que es posible derribar barreras y avanzar hacia una educación accesible para todos los estudiantes.

Partiendo de esta realidad, y con el firme propósito de ofrecer no solo un diagnóstico de los problemas, sino también una herramienta que inspire a los actores educativos, se elaboró un compendio de estrategias para la inclusión educativa después del apartado de reflexión y discusión de este trabajo de investigación.

No basta con dejar la tesis en un punto donde se enumeran los obstáculos, sino la responsabilidad de ir más allá y ofrecer una solución concreta hacia el objetivo de construir un ambiente escolar inclusivo.

Para ampliar el análisis de los instrumentos de la investigación, a continuación, se analiza la contraparte por parte de los docentes en el instrumento de una escala Likert para conocer el trabajo en colaboración en sus centros escolares con las maestras especialistas de UDEEI para generar ambientes inclusivos.

5.2 Análisis Cuantitativo (Docentes)

El siguiente análisis cuantitativo se basa en la aplicación de una escala Likert a 30 docentes de educación básica, con el objetivo de explorar sus prácticas en torno

al trabajo colaborativo con las maestras especialistas de UDEEI para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje. A través de este instrumento, se busca comprender como los docentes perciben su rol y el de las maestras especialistas de UDEEI en la inclusión educativa, identificar las estrategias que implementan en el aula, su trabajo en conjunto y analizar las posibles barreras que enfrentan en su labor diaria.

Se inició la escala Likert preguntando los datos sociodemográficos de los 30 participantes docentes, en la casilla de participante se clasificó con una letra y un número. En donde la letra D representa la palabra Docente (ver tabla 4.1); la numeración se asignó de la forma en que fueron contestando en *google forms* los docentes.

El instrumento se estructuró con preguntas de la escala de valoración de 1 a 5 puntos bipolar, va de negativo a positivo con una calificación neutra en el medio. Como criterio para que respondiera la escala se pidió que los participantes fueran docentes de educación básica de la Ciudad de México que trabajan con especialistas de la unidad de educación especial e inclusiva UDEEI.

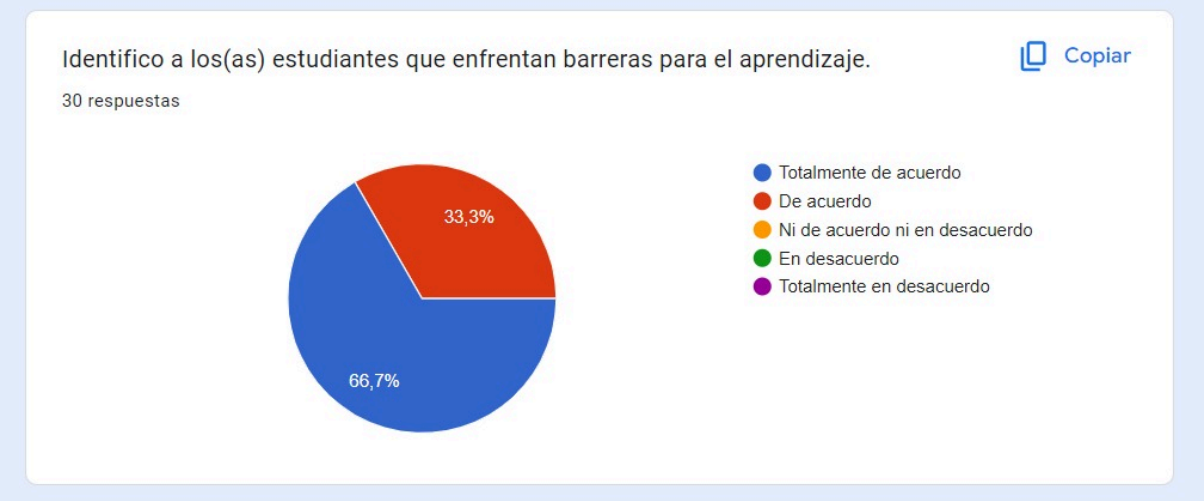
Se obtuvo una muestra de 30 respuestas.

Una vez que la escala se aplicó y se obtuvieron las respuestas del total de los docentes que respondieron, se procedió a la codificación de preguntas, observando los patrones de respuestas para su interpretación en la colaboración entre docentes y especialistas para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Se describirán los datos a través de graficas empezando con la pregunta uno de diez que se les realizaron a los docentes. Es importante mencionar que, las respuestas recogidas y graficadas no han sido respuestas diseñadas por quien realiza esta fase de investigación, han sido producto de *Google forms*.

Figura 5.6

Identificó a los (as) estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

En los resultados de nuestra grafica en la pregunta uno, un 66% menciona que identifica a los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje en su aula “totalmente de acuerdo” y un 33% se posiciona en el rango de la respuesta “de acuerdo”.

Interpretación de la información

La información anterior nos muestra que hay una claridad en la identificación de los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje dentro del aula en cada uno de los docentes de educación básica en servicio.

Figura 5.7

Las especialistas de UDEEI aportan estrategias para disminuir las barreras para el aprendizaje en los (as) estudiantes.

(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

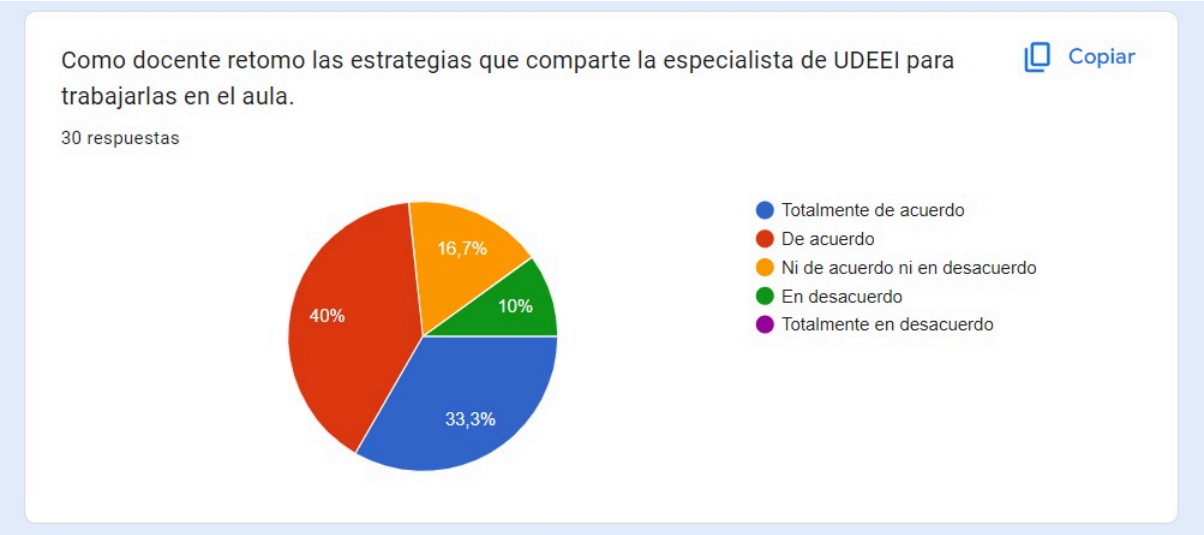
En la segunda respuesta solo el 23.3% de nuestro 100% refieren estar "totalmente de acuerdo" de que las especialistas de UDEEI aportan estrategias para disminuir las barreras de aprendizaje, un 36.7% contestó "de acuerdo", el 30% se encuentra en el punto neutro "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" y un 10% contestaron "en desacuerdo"

Interpretación de la información

Por la información obtenida es posible decir que el 77% no se siente en completa seguridad de ser apoyado por las maestras especialistas de UDEEI. Llama la atención el porcentaje de respuesta del 30% que es nuestro nivel neutro, el cual significa el no involucramiento en la inclusión educativa por parte de las maestras especialistas para aportar estrategias para los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

Figura 5.8

Como docente retomo las estrategias que comparte la especialista de UDEEI para trabajarlas en el aula.



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

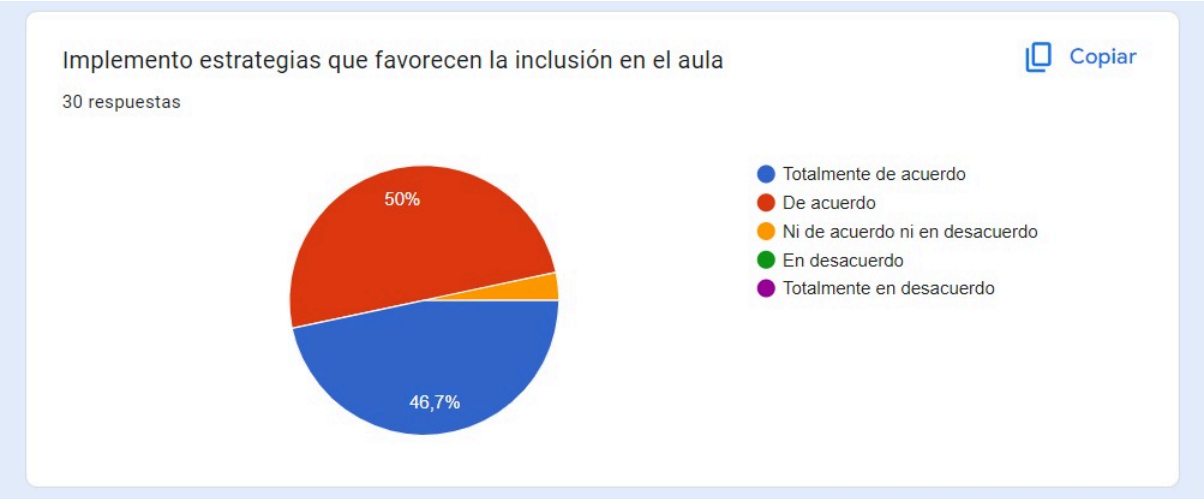
La tercera pregunta, los docentes con un 33.3% refieren estar “totalmente de acuerdo” en retomar las estrategias que comparte la especialista de UDEEI para trabajar en el aula, un 40% menciona estar “de acuerdo”, el 16.7% contestó estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 10% mencionó estar “en desacuerdo” para implementar las estrategias sugeridas por las especialistas.

Interpretación de la información

La frecuencia del alcance mayor de 67% no retoma al cien por ciento las estrategias que comparten las maestras especialistas de UDEEI, lo que da como resultado una dificultad en trabajar en colaboración entre los actores educativos, esto se vincula con una deficiencia en la implementación conjunta del plan de acción para trabajar la inclusión educativa.

Figura 5.9

Implemento estrategias que favorecen la inclusión en el aula



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

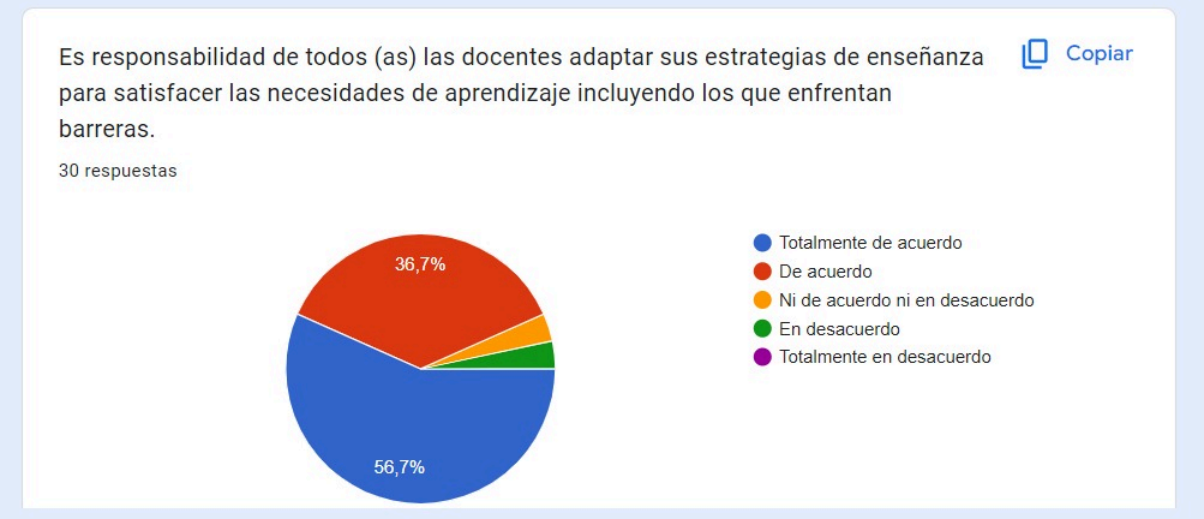
En la cuarta pregunta el 46.7% menciona que es una práctica recurrente el implementar estrategias que favorecen la inclusión dentro del aula, un 50% menciona estar “de acuerdo” en la implementación y hay un 4% neutro “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, la mayoría reconoce en la escala de valoración positiva la utilización de estrategias para los estudiantes diversos.

Interpretación de la información

Sin embargo, se considera que, la forma en que fue contestada la pregunta permite dar cuenta de que los docentes no fueron contundentes al escoger en la escala de valoración la puntuación más alta. Lo anterior nos permite considerar que los docentes no implementan del todo las estrategias que favorecen la inclusión en sus aulas.

Figura 5.10

Es responsabilidad de todos (as) las docentes adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje incluyendo los que enfrentan barreras



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

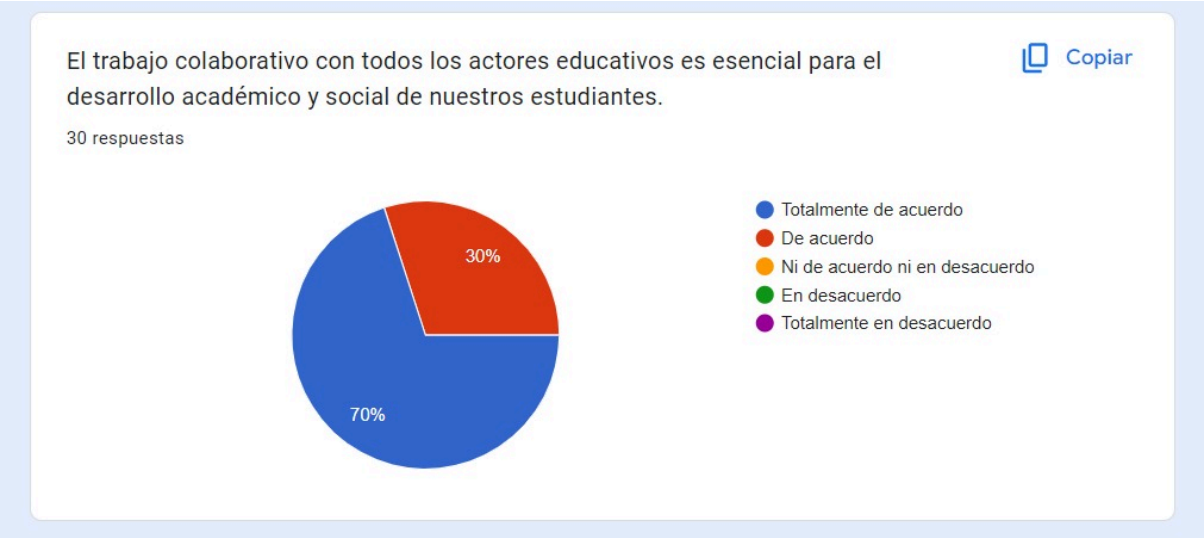
La quinta respuesta arroja con un 56.7% estar “totalmente de acuerdo” en que es responsabilidad de todos los docentes de adaptar sus estrategias de enseñanza para las necesidades de los estudiantes. El porcentaje que le secunda es el 36.7% “de acuerdo”, el 3.3% respondió neutro “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 3.3% de los docentes su respuesta fue “en desacuerdo”

Interpretación de la información

Por la información obtenida más de la mitad de los docentes están “totalmente de acuerdo” con su responsabilidad en adaptar sus secuencias didácticas para el aprendizaje de los estudiantes, con el 92% en las respuestas de los docentes en la escala de valoración mayor positiva se puede observar un compromiso por hacer ajustes razonables en su planificación como parte de su responsabilidad y su rol en la institución educativa.

Figura 5.11

El trabajo colaborativo con todos los actores educativos es esencial para el desarrollo académico y social de nuestros estudiantes.



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

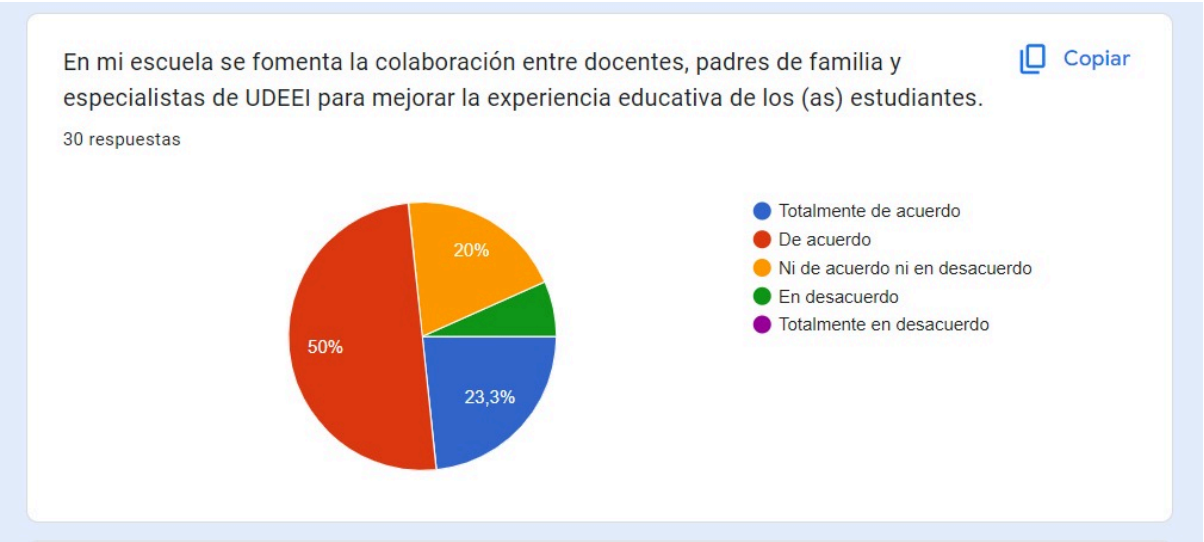
Al respecto del trabajo colaborativo se aprecia un 70% “totalmente de acuerdo” en ser una característica esencial para el desarrollo académico y social de los estudiantes, el otro 30% de los docentes respondieron “de acuerdo” como parte fundamental para mejorar la efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

Interpretación de la información

La frecuencia del alcance mayor nos indica que hay una preocupación e importancia por parte de los docentes en el trabajo colaborativo con sus pares para lograr los objetivos con los estudiantes, sin embargo, ese 30% de docentes nos indica su pensamiento al no considerar como punto de mayor importancia e inflexión la necesidad de trabajar en colectividad con sus colegas como esencial para llegar a las metas académicas con los estudiantes.

Figura 5.12

En mi escuela se fomenta la colaboración entre docentes, padres de familia y especialistas de UDEEI para mejorar la experiencia educativa de los (as) estudiantes.



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

En un porcentaje del 50% los docentes están “de acuerdo” en que su escuela fomenta la colaboración entre actores educativos para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, un 23.3% sostiene estar “totalmente de acuerdo”, Mientras que un 20% se posicionan en “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y finalmente un 6.7% manifiesta estar “en desacuerdo”.

Interpretación de la información

Al hacer la sumatoria, un porcentaje importante del 76.7% considera no responder con la escala de valor más alta su respuesta, lo que nos permite la reflexión y conexión con una no plena satisfacción en su plantel educativo para fomentar la colaboración entre pares, incluso hay respuestas de docentes en inclinarse a los valores de escala bajos y neutros observando con esto una inconformidad en el trabajo en colectivo en sus centros escolares para mejorar la experiencia escolar en los estudiantes.

Figura 5.13

Participaría en actividades de formación para mejorar mi práctica docente con respecto a la enseñanza inclusiva

(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

De las respuestas obtenidas, se observa que un 50% argumenta estar "totalmente de acuerdo" para participar en actividades de formación para mejorar su práctica docente para una inclusión educativa, un 43.3% refiere estar "de acuerdo" y un 6.7% restante sostiene estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo", un interés neutro para su formación sobre la inclusión educativa

Interpretación de la información

Las respuestas anteriores nos dejan ver que la mitad de los docentes en porcentaje consideran la formación docente como algo importante y fundamental, con la escala de valor más alto. En contraparte, la otra mitad de los maestros (as) nos dejan ver que la formación no está en la punta cumbre y prioritaria para poder incluirla en su práctica docente todos los días, puede inferirse que los docentes no consideran del todo un beneficio profesional de mejora o currículo que les permite tener otras oportunidades económicas.

Figura 5.14

Mi escuela proporciona los recursos y apoyos adecuados para atender las barreras para el aprendizaje que enfrentan los (as) estudiantes.

(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

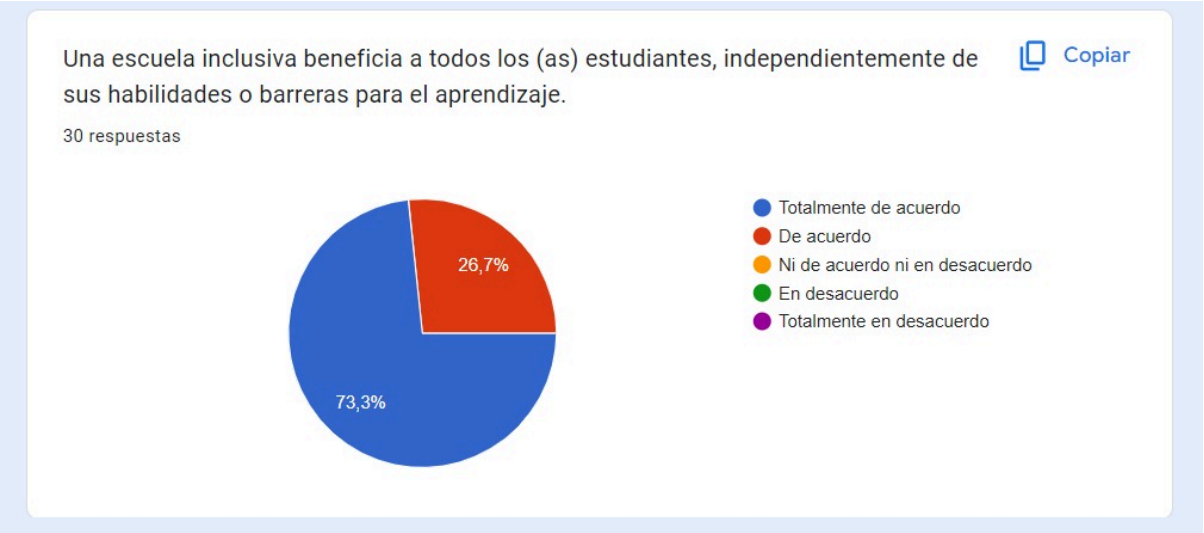
La frecuencia del alcance mayor del 40% “de acuerdo” nos indica que las escuelas de los docentes proporcionan los recursos y apoyos para atender las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes, un 36.7% respondió estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Mientras que un 16.7% dice estar “totalmente de acuerdo” y un 6.7% manifiesta estar “en desacuerdo” con los recursos que aporta su institución educativa.

Interpretación de la información

En un porcentaje de un 82.7% los docentes consideran que sus escuelas no cumplen con una satisfacción absoluta para proporcionarles los recursos y apoyos para crear ambientes inclusivos. Llama la atención el 36.7% en la respuesta neutra porque eso denota un no posicionamiento del lado positivo en sus respuestas asumiendo que hay un déficit en satisfacer las necesidades de los docentes al tratar con estudiantes diversos y para eliminar las barreras que se presente siendo una de ellas de contexto en la infraestructura de los planteles educativos.

Figura 5.15

Una escuela inclusiva beneficia a todos los (as) estudiantes, independientemente de sus habilidades o barreras para el aprendizaje.



(Tomado de escala likert a docentes en google form)

Descripción del gráfico

En esta pregunta se detecta un 73.3% “totalmente de acuerdo” en que una escuela inclusiva beneficia a todos los estudiantes. El porcentaje que le secunda es de 26.7% “de acuerdo” para darle importancia a los ambientes inclusivos en beneficio de cada uno de los educandos.

Interpretación de la información

Por las respuestas obtenidas en esta pregunta es posible decir que existe un beneficio notorio para los educandos cuando hay un interés en generar en las instituciones educativas una educación inclusiva y esa preocupación y voluntad tiene un beneficio positivo para enfrentar las barreras de aprendizaje y participación en los educandos.

Por último, se formuló un apartado de comentarios en la escala para que los docentes expusieran sus preocupaciones, retroalimentaciones, dudas o cualquier participación a su consideración que les gustaría aportar a la escala de valoración de nuestra investigación, retomaremos 9, los que son más relevantes para fines del trabajo en inclusión a continuación:

1. Comentario de docente

“considero que se necesitan más especialistas en las escuelas, no se dan abasto con la detección y el seguimiento”

Interpretación de la información

Es notable la falta de especialistas en inclusión dentro del sistema educativo, son insuficientes considerando el número de estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación además, los procesos de UDEEI son largos en los cuatro momentos, lo que provoca que no se tenga un proyecto claro, eficiente y rápido para el diagnóstico, planeación e implementación de las estrategias para crear ambientes inclusivos en el contexto escolar y en beneficio de los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje.

2. Comentario de docente

El trabajo colaborativo en cualquier ámbito es esencial”

Interpretación de la información

En este comentario el docente asume que hay una problemática en el trabajo colaborativo con las maestras especialistas, esto se hace visible con la respuesta 7 y el alto porcentaje del 76.7% en la cual los docentes en la escala lo refieren como una deficiencia para trabajar la inclusión.

3. Comentario de docente

“la inclusión debe ser una cultura pedagógica”

Interpretación de la información

La inclusión es un proceso que se trabaja todos los días, se va construyendo en colectivo y lleva un proceso, lo que necesita normas, hábitos, sensibilización y valores que regulen el proceso educativo y determinen el trabajo en colaboración e individual de cada actor educativo. Se necesita una cultura pedagógica para llevar un orden y un proceso a seguir con estructura en donde cada sujeto sabe con certeza el papel fundamental a seguir en la construcción de una educación inclusiva.

4. Comentario de docente

“hace falta capacitación docente para manejar las diferentes problemáticas en alumnos BAP”

Interpretación de la información

El comentario anterior deja ver que la formación docente es considerada como prioritaria en los docentes pues se reconoce una necesidad de tener mayor conocimiento sobre la inclusión porque prepara a los maestros para atender de forma efectiva las diversas necesidades de todos los estudiantes y con la formación y capacitación se puede adaptar las estrategias pedagógicas, se hacen los ajustes razonables necesarios y los sensibiliza para trabajarlo en el aula.

5. Comentario de docente

“La escuela posibilita que el alumno pueda superar las barreras con el apoyo de los padres de familia mejoran los resultados”

Interpretación de la información

El crear una educación inclusiva se hace en colectivo, los padres de familia aportando las fortalezas, particularidades y necesidades de sus hijos, los docentes adaptando estrategias de aprendizaje y participación en el aula además de crear empatía y sensibilización con otros estudiantes, los directivos haciendo gestión y creando un programa en conjunto para trabajarlo en el ciclo escolar a nivel normativo, las maestras especialistas adaptando las estrategias de enseñanza para todos los estudiantes y los casos específicos que requieran derribar barreras.

Cada individuo tiene una función en particular, si uno de esos individuos no cumple con su rol establecido y además es inflexible en su forma de pensar y actuar para la diversidad, o no se tiene la voluntad de trabajar en colaboración con sus pares se vuelve deficiente el sistema establecido para lograr el objetivo de la inclusión.

6. Comentario de docente

“Mi director desvía todos los recursos y las autoridades no hacen nada”

Interpretación de la información

Es notable que existe un conflicto con el director de la institución educativa del docente que realizó este comentario, el desviar los recursos destinados a la escuela tiene una incidencia negativa en el acceso y calidad de la educación de los estudiantes pues limita la capacidad de la escuela para atender sus necesidades. Además, provoca un enojo por parte de los docentes e incide en el trabajo en colaboración, se vuelve conflictivo el ambiente laboral por lo que la comunicación se vuelve poco efectiva y con un sentimiento de injusticia por parte de los actores educativos.

7. Comentario de docente

“La inclusión es ahora indispensable, más que una necesidad. Hay que fomentar su implementación en la NEM”

Interpretación de la información

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la inclusión educativa es un elemento esencial y central para alcanzar los objetivos de equidad y justicia social que se establecieron en el nuevo modelo educativo mexicano, se le puso en prioridad entendiendo que para llegar a los objetivos de educación para todos los estudiantes se necesita la aceptación y valoración de las diferencias. Eso establece el nuevo modelo educativo, aunque, en la práctica no es visible un cambio estructural del sistema educativo, por ejemplo, no se han aumentado el número de especialistas o se ha dado presupuesto para la formación e incremento de infraestructura para trabajar la inclusión.

8. Comentario de docente

“Que hace falta crear más conciencia en los docentes para que el primero en incluirse con todos los estudiantes sea él y posteriormente lograr que todos los alumnos sean valorados y reconocidos sin importar si presentan barreras o no”

Interpretación de la información

El maestro es fundamental y un agente de cambio para lograr la inclusión en el aula, su rol es central en la creación y sensibilización con sus estudiantes. El docente adapta sus métodos de enseñanza y materiales didácticos para el acceso al aprendizaje, además, es el puente entre la comunidad y la familia es por eso su importancia de tomar conciencia de su papel preponderante como transformador de realidades.

9. Comentario de docente

“Hay cosas que, aunque se desea, no se puede obtener”

Interpretación de la información

En el comentario se puede notar una desilusión por parte del docente al no lograr el objetivo de la inclusión educativa, sin embargo, hay diversas razones que están relacionadas para que no se dé la inclusión, relacionado con los desafíos que se presentan y las barreras estructurales, emocionales, sociales y normativas que enfrentan en el proceso. Entre la falta de recursos y apoyo, la capacitación insuficiente para tratar a estudiantes, la sobrecarga de trabajo, la resistencia al cambio e ideales, el desafío de trabajar con otros, la falta de reconocimiento a su labor docente, los procesos que son a muy largo plazo y las barreras que enfrentan de sistema hace

que los docentes sientan que sus esfuerzos son en vano, por lo que es comprensible su desilusión y el sentirse desprovistos de apoyo y en la orfandad de su esfuerzo.

Por esa razón es crucial proporcionarles apoyo, la formación y los recursos necesarios para que puedan seguir trabajando hacia una educación equitativa y accesible que se encuentra en las normas y discursos del sistema educativo nacional.

A continuación, se elabora una conclusión del instrumento cuantitativo en este trabajo de investigación.

5.2.1 Conclusión del análisis cuantitativo en la investigación

El análisis realizado a partir de la aplicación de la escala Likert a 30 docentes de educación básica de la Ciudad de México, permitió identificar percepciones, prácticas y barreras en torno al trabajo colaborativo con las maestras especialistas de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), en la atención a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Los resultados muestran que el 100% de los docentes encuestados refieren identificar a estudiantes con barreras para el aprendizaje, lo que denota una alta sensibilidad y capacidad diagnostica en el aula. Sin embargo, este reconocimiento no se traduce en acciones colaborativas sostenidas, únicamente el 23.3% afirma estar totalmente de acuerdo en que las especialistas de UDEEI aportan estrategias efectivas, mientras que un 30% se posiciona en una postura neutra, lo que evidencia una percepción ambivalente o poco clara del rol de dichas especialistas en los procesos inclusivos dentro de la escolarización.

Asimismo, solo el 33.3% de los docentes declara retomar plenamente las estrategias propuestas por las especialistas de UDEEI, y aunque el 83.4% manifiesta implementar estrategias inclusivas en el aula, los niveles máximos de la escala no fueron predominantes, sugiriendo una implementación parcial. No obstante, el 92% considera que adaptar sus estrategias de enseñanza es responsabilidad de todo el cuerpo docente, lo que indica un compromiso con la inclusión escolar desde la práctica individual.

En cuanto a la percepción del trabajo colaborativo como elemento esencial para el desarrollo académico y social de los estudiantes, el 70% se mostró totalmente de acuerdo y el 30% simplemente de acuerdo, lo que evidencia en general su importancia. Sin embargo, al indagar si en sus escuelas se fomenta efectivamente

dicha colaboración entre docentes, padres de familia y especialistas, apenas un 23.3% respondió con la valoración más alta, mientras que un 20% adoptó una postura neutra y un 6.7% expresó desacuerdo, lo cual sugiere una diferencia entre el valor que se otorga a la colaboración y su implementación real en los centros escolares.

En relación con la formación docente, el 50% está totalmente dispuesto a participar en actividades de actualización en torno a la inclusión, pero un 43.3% se limita a una postura “de acuerdo” y un 6.7% permanece neutral. Este dato indica que, si bien existe interés, no necesariamente es prioritario para todos los docentes. Adicionalmente, solo el 16.7% considera que su escuela proporciona completamente los recursos y apoyos necesarios para atender las barreras para el aprendizaje, lo que refleja una importante deficiencia institucional en el ámbito de la infraestructura y acompañamiento docente.

El 73.3% de los participantes se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación de que una escuela inclusiva beneficia a todos los estudiantes, evidenciando una comprensión generalizada del valor de la inclusión escolarizada como principio educativo transversal.

Por otro lado, los comentarios cualitativos aportados por los docentes enriquecen el análisis y permiten confirmar que existe una conciencia creciente sobre la importancia de la inclusión como un derecho, pero reflejan también sentimientos de frustración, falta de apoyo institucional y desgaste profesional ante las dificultades reales que enfrentan en sus contextos laborales.

La información recopilada pone en evidencia que, para que la inclusión escolar sea una realidad efectiva y no solo un discurso institucional, es urgente cambiar la estructura del sistema sobre la atención de estudiantes para la inclusión, mejorar la infraestructura, crear cultura de inclusión para fortalecer la colaboración entre los actores educativos, aumentar la presencia y participación de especialistas de UDEEI, garantizar recursos adecuados y priorizar la formación docente continua. De esta manera se podrá avanzar hacia una escuela que construya ambientes inclusivos, que sea equitativa y centrada en las necesidades de todos los estudiantes.

5.3 Reflexión y discusión

Después del análisis de los instrumentos de investigación aplicados en esta tesis, se evidenció una serie de factores estructurales que obstaculizan de manera significativa el objetivo de crear entornos escolares verdaderamente inclusivos.

El instrumento cualitativo, constituido por entrevistas a maestras especialistas de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), brindó un panorama amplio y profundo sobre el trabajo práctico en torno al trabajo colaborativo en el sistema escolarizado. Estas voces fueron fundamentales para comprender las tensiones, retos y posibilidades reales de colaboración entre los actores educativos.

Por otro lado, la escala Likert utilizada aportó datos cuantitativos valiosos sobre la percepción del trabajo colaborativo por parte de los docentes de educación básica. Sin embargo, una de las lecciones que deja a esta investigación es que dicho instrumento, por su naturaleza estructurada, no permitió explorar a profundidad las relaciones entre pares, ni las dimensiones emocionales y prácticas de la colaboración entre actores. Un aprendizaje y limitación que será considerado en futuras investigaciones, donde se incluirán metodologías más ricas en matices y significados, en las cuales se incorporen instrumentos que permitan captar con mayor riqueza la complejidad del fenómeno educativo.

Uno de los objetivos fundamentales de esta tesis fue conocer y analizar el trabajo colaborativo y cotidiano de los actores educativos dentro de los centros escolares, especialmente en beneficio de los estudiantes que enfrentan BAP. En ese camino, se identificó cómo el país ha intentado adoptar discursos y políticas globales sobre inclusión, inspiradas en enfoques principalmente anglosajones.

México ha adoptado discursos y marcos normativos globales como los principios establecidos en congresos internacionales y documentos oficiales, que en la práctica han estado descontextualizados de la realidad de nuestro país y la mera adopción documental y superficial de dichos enfoques no han producido una transformación real del sistema educativo mexicano para la inclusión. Lejos de ello, la investigación evidencia que la inclusión sigue siendo más una promesa que una realidad, y que el interés genuino del Estado por generar un cambio significativo e inclusivo aún es limitado y fragmentado.

A pesar del uso constante en este trabajo de términos como “inclusión” o “BAP”, es preciso hacer una pausa crítica: **la inclusión, en su sentido más profundo**

y humano, aún no existe dentro del sistema educativo mexicano. Lo que se ha instaurado es una forma escolarizada de la inclusión, centrada en el cumplimiento normativo y no en una transformación ética y estructural. Los resultados obtenidos revelan un sistema que no sólo falla en incluir, sino que, de forma sistemática, reproduce exclusiones y profundiza desigualdades.

Esta preocupación se evidencia en datos alarmantes: de los 2,108,786 niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que deberían de estar integrados al sistema escolar, el 76% no se encuentra dentro del Sistema Nacional de Educación (INEGI, 2020). ¿Dónde están esos 1,602,677 estudiantes que no están en las aulas? Esta cifra, además no contempla a las infancias migrantes no censadas, invisibilizadas por el sistema.

En este sentido, resuenan con fuerza las palabras de Ivan Illich, quien en La vaca sagrada denuncia cómo la escolarización institucionalizada crea una sociedad dividida: una élite escolarizada y una mayoría marginada. El sistema educativo no es un medio de liberación, sino un dispositivo de control que clasifica jerarquiza y excluye a través de mecanismos como títulos y certificaciones. La escuela lejos de ser un espacio inclusivo termina siendo un engranaje que sostiene la desigualdad social y económica, moldeando los deseos y valores de las personas según parámetros comercializables y jerárquicos (Illich,2006).

Desde esta mirada crítica, se vuelve urgente repensar el papel de la escuela, no para destruirla, porque todos formamos parte de ella, sino para transformarla, repensarla y reconstruirla desde adentro, con una mirada comunitaria, situada y profundamente humana. La verdadera inclusión exige valorar lo diverso, reconocer los saberes propios de cada contexto, y construir puentes genuinos entre la escuela y la vida cotidiana de sus estudiantes.

Existen ejemplos esperanzadores en nuestro país de otra forma de educar. Las experiencias de los caracoles zapatistas, por ejemplo, han demostrado que es posible generar un modelo educativo alternativo. Como señala Obando (2014), en estas comunidades, las decisiones curriculares se toman en asambleas colectivas, priorizando las necesidades locales y fortaleciendo la pertenencia, La figura del educador es rotativa y elegida por la comunidad, se rechaza la lógica del lucro y la certificación, y se promueve una educación bilingüe, pluricultural, creativa, liberadora, y crítica. Una educación verdaderamente inclusiva pensada para los más vulnerables, nadie queda fuera.

No obstante, es fundamental recordar que el enfoque de esta investigación se centra en el contexto urbano de la Ciudad de México, dentro del sistema escolarizado de educación básica. Desde esta realidad y escuchando a los actores educativos, sus preocupaciones, tensiones y resistencias, se propone una serie de estrategias viables, pensadas no para cambiar el sistema de la noche a la mañana, sino para generar propuestas de mejora desde dentro.

Este trabajo tiene una intención clara: que los docentes quienes seguirán operando dentro de un sistema excluyente, reconozcan su potencial transformador. Inspirados por los caracoles zapatistas, cada escuela puede comenzar a ejercer su autonomía, tomar decisiones en colectivo y generar espacios donde la inclusión no sea solo un lema institucional, sino una realidad cotidiana. Cada escuela, cada aula, cada comunidad educativa, puede convertirse en un espacio de resistencia, donde la colaboración y la conciencia crítica abran paso a un verdadero proceso de inclusión.

Este trabajo no solo diagnosticó los desafíos de la inclusión escolar, también recuperó experiencias exitosas de quienes luchan cada día por incluir a sus estudiantes y que muestran que, incluso en contextos adversos, sí es posible construir escuelas más humanas, empáticas y abiertas a la diversidad.

Por ello, se elaboró un compendio de estrategias que no pretende ser una receta única, sino una guía práctica y esperanzadora que articula las voces y experiencias de quienes tienen la responsabilidad de construir una educación para todos. No basta con dejar la tesis en un punto donde se enumeran los obstáculos, sino la responsabilidad de ir más allá y ofrecer una solución concreta hacia el objetivo de construir un ambiente escolar inclusivo.

Más que un registro de dificultades, esta tesis busca ser un motor de cambio, un puente entre la teoría y la práctica, y una fuente de esperanza para quienes desde su aula se enfrentan al reto de transformar y ayudar a sus estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a ser incluidos y valorados en su centro escolar, reconociendo que la verdadera inclusión no empieza en las leyes, sino en la mirada, la palabra y el compromiso cotidiano de cada educador.

Capítulo VI Propuestas de actividades para la Inclusión y la colaboración

“Somos olas de un mismo mar, hojas de un mismo árbol, flores de un mismo jardin”
Séneca

Las siguientes propuestas de actividades para la inclusión y colaboración han sido diseñadas considerando las herramientas empleadas por las maestras especialistas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), los docentes y los directivos para fomentar la inclusión educativa en el ámbito escolar. Esta propuesta, de carácter original, se basa en las dimensiones de trabajo del Index para la Inclusión de Booth y Ainscow (2011), reconocida por su familiaridad y uso entre los actores educativos para construir ambientes escolares inclusivos.

Por ello, se han tomado en cuenta sus tres dimensiones fundamentales: culturas, políticas y prácticas inclusivas, las cuales han demostrado ser efectivas dentro de la estructura escolar y fueron mencionadas reiteradamente en los instrumentos de investigación como referencia común a nivel nacional y global. Además, se han incorporado estrategias recomendadas por autores especialistas en inclusión educativa, así como una recopilación de prácticas exitosas compartidas por las maestras especialistas de la UDEEI.

La propuesta busca ser integral fomentando una escuela donde todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje puedan desarrollarse plenamente, Las estrategias aquí presentadas integran a la comunidad escolar en su conjunto y promueven una enseñanza colaborativa, ajustada y consciente de las necesidades de todos, pero con especificaciones y ajustes para estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o con vulnerabilidad.

La formulación de las estrategias se ha desarrollado siguiendo un enfoque progresivo, que avanza de lo general a lo particular. En primer lugar, se promueve la creación de culturas inclusivas, involucrando a toda la comunidad escolar, incluyendo el centro educativo, la comunidad y el estudiantado. Posteriormente, se implementan políticas inclusivas, que se trabajan desde el inicio del ciclo escolar mediante la aplicación de normas escolares de manera colectiva, con énfasis en la estructuración del trabajo colaborativo.

Finalmente, se abordan las prácticas inclusivas, las cuales se centran en el aula y se orientan directamente al trabajo con los estudiantes, asegurando así la integración y el desarrollo individual.

Las propuestas de actividades se han dividido en tres partes: la primera parte es sobre crear culturas inclusivas, la segunda parte es sobre desarrollar políticas inclusivas y la tercera parte es sobre desarrollar prácticas inclusivas.

A continuación, se especifica cada una de las tres partes:

1) **Crear culturas inclusivas:** Las propuestas de actividades tienen el objetivo principal de establecer una cultura escolar que valore la diversidad y fomente el sentido de pertenencia para todos los estudiantes. Para ello se proponen estrategias que promuevan la sensibilización y la toma de conciencia sobre las barreras de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo.

   Se busca generar un entorno donde la empatía y el respeto por las diferencias sean prácticas cotidianas.

   La construcción de esta cultura inclusiva debe comenzar desde la sensibilización del personal y los estudiantes, para reconocer la importancia de la equidad y el apoyo mutuo en el proceso de aprendizaje. Esto también implica desafiar prejuicios y formas tradicionales de trabajo que tienden a excluir a ciertos grupos de estudiantes.

2) **Políticas Inclusivas:** Las propuestas de actividades se centran en el diseño e implementación de políticas que favorezcan la creación de una escuela para todos. Aquí la inclusión se formaliza a través de la estructura y las normas de la institución. Se integra a toda la comunidad escolar en las reglas y procedimientos que aseguren que todos tienen igualdad de oportunidades para aprender.

   La comunidad escolar desempeña un papel esencial en la toma de decisiones, asegurando que las voces de los estudiantes que enfrentan barreras estén representadas.

3) **Prácticas Inclusivas:** Las propuestas de actividades tienen el objetivo de ir hacia acciones concretas. El cómo se enseña y cómo se aprende, adaptando las prácticas pedagógicas para responder a la diversidad de los estudiantes.

> Se pondera el trabajo colaborativo para garantizar que las prácticas en el aula sean inclusivas y se adapten a los diferentes estilos de aprendizaje, esto implica la coenseñanza y el uso de metodologías flexibles que permitan la participación de todos los estudiantes, favoreciendo la creatividad en las formas de enseñar.

El compendio primero aspira a transformar las instituciones en espacios inclusivos para después sentar las bases para un cambio estructural en el sistema educativo. Estas herramientas servirán como una guía para docentes, directivos, familias y demás actores, facilitando la creación de ambientes que respondan a las necesidades de todos los estudiantes y contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y unida.

Es importante destacar que las estrategias presentadas están diseñadas para ser flexibles y adaptables. Cada comunidad tiene características únicas, marcadas por su contexto social, económico y cultural, así como por los recursos disponibles y los intereses particulares de sus integrantes. Por esta razón, las estrategias no se plantean como soluciones rígidas, sino como herramientas que puedan ajustarse y combinarse según necesidades de cada entorno.

Los actores educativos, tienen la oportunidad de seleccionar una o varias estrategias en función de su realidad escolar. Algunas estrategias se vinculan con otras y pueden ser escogidas con la flexibilidad de ser aplicadas sin la importancia de un tiempo definido dentro del ciclo escolar.

Esta adaptabilidad permite que las estrategias sirvan como guía, pero se enriquezcan con la experiencia y creatividad de los actores que la implementan, Así, cada comunidad puede construir su camino, conforme su tiempo, sus fortalezas y superando sus limitaciones.

En este sentido las estrategias invitan a sus participantes a reflexionar, innovar y trabajar en colaboración para trabajar en la inclusión, con un proceso accesible y alcanzable para todas las escuelas, independientemente de sus circunstancias.

De este modo, la inclusión se trabaja para dejar de ser un ideal lejano y se convierte en una práctica cotidiana que incide de manera positiva no solo en los estudiantes con barreras de aprendizaje sino en toda la comunidad escolar.

Con cada una de las divisiones de las propuestas de actividades para la inclusión y la colaboración se busca dar una guía valiosa y aplicable para aquellos que buscan mejorar la inclusión educativa en contextos similares, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más equitativos y accesibles.

Para facilitar la labor de los actores educativos, se han separado las estrategias en pdf para ser descargadas a través de un código QR, así como material descargable utilizable en algunas de estas.

Figura 6.1

¿Cómo acceder a los materiales *Online*?

(Elaboración propia,2024)

Para dirigirse solo al apartado del compendio de estrategias para trabajar la colaboración y la inclusión educativa de esta tesis, se adjunta el siguiente código QR.

Figura 6.2

QR DE ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN

(Elaboración propia,2024)

Las primeras estrategias son sobre crear **culturas inclusivas** dentro de la escolarización para trabajar la inclusión y en beneficio de todos los estudiantes, con énfasis en estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje y participación, al final de las estrategias se propone la evaluación de cada una de estas, considerando dimensiones clave y formulando instrumentos de evaluación para saber si se alcanzaron los objetivos establecidos.

Tabla 6.1

Estrategias de Culturas Inclusivas

¿Qué son las culturas inclusivas en la escolarización?
Las culturas inclusivas en la escolarización son un conjunto de valores, creencias y prácticas compartidas por la comunidad educativa que buscan valorar la diversidad, que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, e impulsar el trabajo colaborativo.
¿Cuál es su objetivo?
Garantizar la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, promover el respeto a la diversidad, que los estudiantes se sientan valorados y aceptados y fomentar un ambiente de equidad y justicia.
¿Quién trabaja las estrategias de culturas inclusivas?
La comunidad escolar en colaboración, directivos, familias, especialistas de apoyo, docentes y estudiantes.

CULTURAS INCLUSIVAS

Figura 6.3

Semillas de Unión

Figura 6.4

Estrella por un día

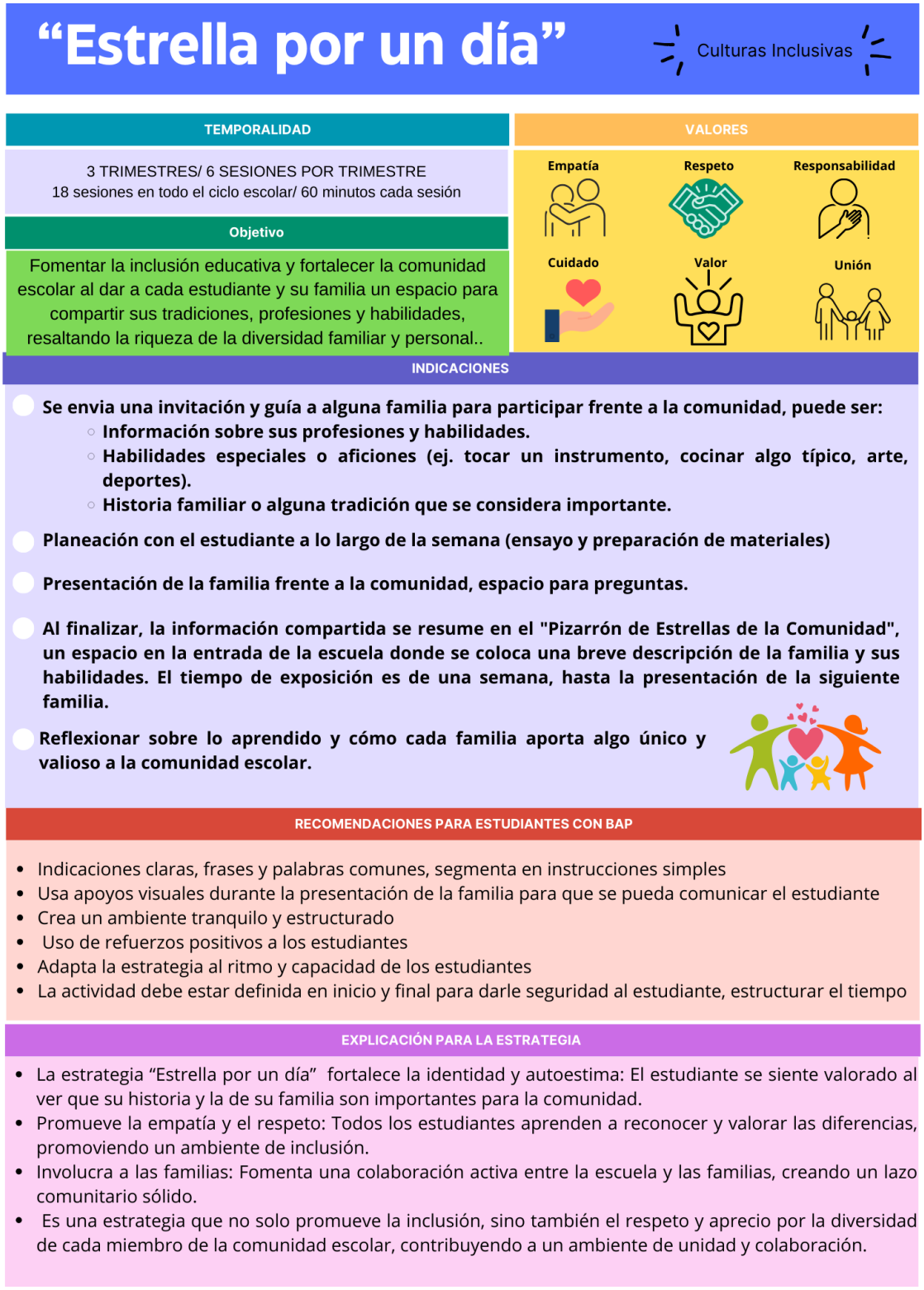


Figura 6.5

Cine inclusión: Una ventana a la empatía

“Cine inclusión: Una a la empatía”

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE/ 12 SESIONES POR TRIMESTRE
60 minutos cada sesión

Objetivo

Utilizar el cine como herramienta para sensibilizar a la comunidad escolar sobre la inclusión, la diversidad y el respeto, promoviendo la empatía hacia los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje.

VALORES

Empatía

Respeto

Convivencia

Cuidado

Valor

Unión

INDICACIONES

- **Inicio de la Sesión (10 minutos):** Presentación de la película o corto y explicación de la dinámica porterior. Toda la comunidad organizados por grupos o grados.
- **Proyección (30 minutos):** Presentar la película o corto seleccionado.
- **Reflexión y Discusión (15 minutos):** Facilitar el diálogo por medio de preguntas ¿Qué parte te llamó más la atención y por qué? ¿Cómo te sentirías si estuvieras en el lugar del protagonista?¿Qué podemos aprender de esta historia para nuestra escuela?
- **Actividad de Cierre (5 minutos):** Cada estudiante escribe o dibuja algo de la proyección
- **Actividad de cierre de trimestre: Festival de cine** (se presenta la galeria de dibujos y reflexiones de los estudiantes, se invita a la comunidad y se proyectan cortos más destacados).

PELÍCULAS O CORTOS RECOMENDADOS

PELÍCULAS: Wonder (Chbosky,2017), El niño que domó el viento (Ejiofor,2019), Campeones (Fesser,2018), Temple Grandin (Jackson,2010), Intensamente (Docter,2015)
CORTOS: Cuerdas (Solis,2013), Ian, una historia que nos movilizará (Goldfarb,2018), El puente(Tey,2010), Alike (Martinez y Cano,2015), El circo de las mariposas (Weigel,2009), Por cuatro esquinitas de nada(Ruillier,2011), El erizo, (Galindo,2020)

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Usa apoyos visuales durante la presentación de la película o corto
- Crea un ambiente tranquilo, estructurado y de disfrute.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes
- La actividad debe estar definida en inicio y final para darle seguridad al estudiante, estructurar el tiempo

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- "Cine Inclusión: Una Ventana a la Empatía" es una estrategia que transforma el cine en una herramienta poderosa para fomentar la inclusión educativa. A través de historias conmovedoras y reflexivas, la comunidad escolar aprende a respetar y valorar la diversidad, promoviendo un entorno de unión y colaboración.
- Fomenta el respeto por la diversidad a través de la sensibilización, promueve la reflexión y la empatía por sus compañeros, desarrolla habilidades socioemocionales por el diálogo en las sesiones y crea una comunidad más inclusiva.

MATERIALES

Películas, cortos, proyector, bocinas, hojas para actividades, lápices, colores.

Figura 6.6

Voces de la escuela: Creciendo Juntos

"Voces de la escuela: Creciendo juntos"

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 12 SESIONES POR TRIMESTRE
Publicación semanal, cada lunes.

Objetivo

Promover la inclusión educativa mediante la creación de una gaceta escolar semanal, donde todos los estudiantes participen activamente en su diseño y contenido.

VALORES

Empatía

Respeto

Aprendizaje

Colaboración

Convivencia

Responsabilidad

INDICACIONES

- **Planeación y organización de la gaceta:** Los responsables serian los docentes como guías y estudiantes de todos los grados, puede ser con un formato digital o impreso, dependiendo de los recursos.
- **Se forma un comité para la gaceta:** Formado por estudiantes de todos los grados y estudiantes que enfrentan BAP, identificando sus habilidades y fomentando el trabajo colaborativo
- **Secciones a cargo de grupos de estudiantes: Editorial:** Reflexión escrita por un estudiante o docente sobre temas de inclusión. **Historias de Vida:** Espacio donde los estudiantes con BAP comparten su historia, logros o experiencias. **Talentos y Creaciones:** Publicación de dibujos, poemas, canciones, y manualidades realizadas por los estudiantes. **Noticias Escolares:** Eventos destacados, logros de los estudiantes. **Cultura y Diversidad:** Artículos que celebren la riqueza cultural de las familias y estudiantes. **Zona de Juegos:** Pasatiempos, crucigramas, acertijos o actividades elaboradas por los estudiantes. **Héroes de la Semana:** Reconocimiento a estudiantes y docentes por acciones positivas
- **Desarrollo semanal de la gaceta:**
  Lunes a Miércoles: Recolección de materiales (dibujos, textos, fotos) y redacción de contenidos.
  Jueves: Edición y diseño de la gaceta. Los estudiantes participarán en el armado del documento con supervisión docente.
  Viernes: Impresión o distribución digital.
- **Cada lunes:** Se leen fragmentos a la comunidad y se agrega en un mural escolar a la vista de todos.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Adaptar la gaceta a las habilidades y capacidades del estudiante.
- Crea un ambiente tranquilo, estructurado y de disfrute.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes
- La actividad debe estar definida en inicio y final para darle seguridad al estudiante, estructurar el tiempo

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- "Voces de la Escuela: Creciendo Juntos" refleja la intención de dar voz a todos los estudiantes, especialmente a quienes enfrentan barreras, mientras se promueve un crecimiento colectivo basado en la inclusión, el respeto y la empatía.
- Proporciona un espacio donde todos los estudiantes tienen un papel activo, desarrolla habilidades, se trabaja en colaboración, se involucra a la comunidad y se promueve la comunicación.

Figura 6.7

Teatro de la diversidad

"Teatro de la diversidad"

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE
12 sesiones / 60 minutos cada sesión

Objetivo

Fomentar la inclusión educativa mediante la creación de una obra de teatro escolar que permita a los estudiantes desarrollar sus habilidades, expresar sus emociones, y formar parte activa de una actividad artística colaborativa.

VALORES

INDICACIONES

- **Los estudiantes se organizan por grupos o niveles para participar con la guia de los docentes.**
- **Se escoge una obra adaptada o creada colectivamente que resalte la importancia de aceptar y valorar las diferencias.**
- **Se asignan roles a cada estudiante según sus intereses y habilidades: actores, narradores, escenógrafos, diseñadores de vestuario, músicos, entre otros.**
- **Se explica el proyecto y propósito a los participantes.**
- **Se hacen sesiones de práctica en grupos pequeños y luego como conjunto para las escenas.**
- **Otros equipos hacen el diseño de vestuario, escenografía y accesorios.**
- **Al final de cada sesión, se realiza un breve diálogo grupal para destacar avances, resolver inquietudes y reforzar la importancia del trabajo en equipo.**
- **Presentación final: Se realiza la obra frente a la comunidad escolar y familias.**
- **Se crea un espacio de reflexión posterior, donde los estudiantes comparten cómo se sintieron al participar y qué aprendieron.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Uso de tecnología o materiales alternativos si es necesario (ej. guiones con pictogramas).
- Roles flexibles que se adaptan a sus intereses y capacidades.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes.
- Apoyo por parte de compañeros designados como "facilitadores" para garantizar su integración.
- Asegurar que los estudiantes con BAP tengan roles significativos, adaptados a sus fortalezas.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Teatro de la diversidad" representa el objetivo de la estrategia: unir a la comunidad escolar en una actividad artística que celebre las diferencias individuales como una riqueza compartida, mostrando que cada persona tiene algo valioso que aportar.
- Fortalecimiento de la inclusión: Participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus barreras.
- Desarrollo de habilidades: Promoción de la expresión emocional, confianza y trabajo colaborativo.
- Sensibilización comunitaria: Reflexión colectiva sobre la importancia de aceptar y valorar la diversidad.

Figura 6.8

La mente del Saltamontes

“La mente del Saltamontes” Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES
36 sesiones / 30 minutos cada sesión

Objetivo

Fomentar una cultura inclusiva en el centro escolar a través de la práctica de la meditación, desarrollar habilidades de concentración, relajación y valores como la compasión, la empatía y la colaboración.

VALORES

Empatía | Respeto | Responsabilidad

Cuidado | Valor | Convivencia

INDICACIONES

- **Introducción:** Se habla sobre la importancia de la meditación para calmar la mente, mejorar la concentración y desarrollar valores.
- **Se organiza una sesión semanal para todos los grupos del centro escolar, asegurando que los estudiantes con barreras de aprendizaje puedan participar de manera activa.**
- **Inicio (5 minutos):**
  - Reúne a los estudiantes en un círculo.
  - Marque el inicio con un sonido suave, como un cuenco tibetano.
  - Realiza una breve introducción sobre el tema del día (compasión, empatía, respeto, etc.).
- **Desarrollo (15 minutos) Meditación guiada:**
  - Usa un lenguaje sencillo y accesible para guiar la meditación. Ejemplo:
  - "Cierra los ojos. Respira profundamente. Imagina que eres un saltamontes, atento a cada salto que das."
  - "Piensa en una situación en la que alguien necesitó tu ayuda. ¿Cómo te sentiste? Ahora imagina que ayudas con una sonrisa."
  - Incluye momentos de silencio para fomentar la concentración.
- **Cierre (5 minutos) Reflexión grupal:**
  Invitar a los estudiantes a compartir cómo se sintieron y que expresen lo que aprendieron sobre sí mismos o sus compañeros.
- **Cada semana, los estudiantes eligen una acción solidaria o inclusiva que practicarán, inspirados en la meditación. Por ejemplo:** Ayudar a un compañero, escuchar a alguien, colaborar en una tarea grupal.

MATERIALES

Espacio tranquilo
Una campanilla o cuenco tibetano para marcar el inicio y final de las sesiones.
Música suave instrumental o sonidos de la naturaleza (opcional).
Alfombrillas, cojines o sillas para sentarse cómodamente.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Usa imágenes o pictogramas para guiar la meditación si hay estudiantes con dificultades auditivas o de procesamiento del lenguaje.
- Proporciona sillas con respaldo para estudiantes que no puedan sentarse en el suelo.
- Asigna compañeros tutores o docentes para guiar a estudiantes con barreras específicas durante las sesiones.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "La Mente del Saltamontes" refleja el aprendizaje constante, la curiosidad y la atención plena que fomenta la meditación, al tiempo que conecta a los estudiantes con la idea de saltar hacia una inclusión más consciente y colaborativa.
- Creación de un ambiente escolar más armónico y acogedor.
- Mejora de la atención y concentración de los estudiantes.

Figura 6.9

Pensamos juntos, Crecemos juntos

“Pensamos juntos, Crecemos juntos”

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE
12 sesiones / 60 minutos cada sesión

Objetivo

Promover una cultura inclusiva y colaborativa en la comunidad escolar mediante la práctica de Filosofía para Niños, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, empatía y respeto hacia la diversidad.

VALORES

INDICACIONES

- **Introducción (15 minutos):** Cada sesión se enfocará en un valor como: Empatía, Conflictos, Trabajo en equipo, Respeto, etc.
- **Se establecen reglas del diálogo:** Respetar la palabra de los demás, No interrumpir, Escuchar.
- **Desarrollo (30 minutos): Se explica que cada opinión cuenta**
  Se presenta una historia o dilema,ejemplo: “Un grupo de niñ@s quiere jugar fútbol, pero uno no puede correr tan rápido como los demás. ¿Qué deberian de hacer?
- **Se formulan preguntas sobre el tema:** ¿Qué opinas de esta situaión?, ¿Qué harías tú?, ¿Cómo podríamos incluir a todos para que participen?
- **Se fomenta la particiación activa:** Dar la palabra a todos los estudiantes, Porporcionar tiempos de reflexión antes de hablar.
- **Se anima a los estudiantes a construir sobre la ideas de otros:** ¿Alguien quiere añadir algo?, ¿Qué piensas de la idea de tu compañer@?
- **Cierre (15 minutos) Reflexión grupal:**
- **Se resume las ideas principales**
- **Se formulan preguntas finales:** ¿Qué aprendimos hoy?, ¿Cómo podemos aplicar esto en nuestra escuela o vida diaria?
- **Los estudiantes realizan un dibujo o frase al final de cada sesión.**
- **Se elabora un collage en colaboración con los productos hechos.**
- **Al final del trimestre se invita a participar a familias y docentes en una sesión de Filosofía.**

MATERIALES

- QR Ejemplos de Dilemas
- Cuentos breves, dilemas éticos, o frases que promuevan el diálogo
- Imágenes o pictogramas para los estudiantes
- Hojas, marcadores, plumas
- Espacio para facilitar la interacción y la visibilidad entre los participantes

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Usa imágenes o pictogramas para que los estudiantes que enfrentan barreras de comunicación puedan participar.
- Permite el uso de asistentes o compañeros tutores para guiar a quienes necesiten apoyo adicional
- Permite respuestas alternativas, como dibujos o gestos.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Pensamos juntos, Crecemos juntos" representa la conexión entre el pensamiento crítico y los valores humanos, necesarios pra crear una cultura inclusiva basada en la reflexión, el respeto y la colaboración.
- Creación de un ambiente escolar más armónico y acogedor.
- Mejora del diálogo entre los estudiantes.

Figura 6.10

Colores que Nos Unen

"Colores que Nos Unen"

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 MES
4 sesiones / 60 minutos cada sesión

Objetivo

Promover la inclusión educativa y la colaboración en la comunidad escolar mediante la creación de murales que reflejen valores como la empatía, el respeto y la diversidad, fomentando un sentido de pertenencia y el trabajo en equipo.

VALORES

INDICACIONES

- **Primera sesión:** Explicar la importancia del mural como símbolo de unidad escolar y mostrar ejemplos de murales.
- **Dividir a los estudiantes en grupos para que compartan sus ideas y proporcionar hojas para sus propuestas.**
- **Cada grupo presenta su idea y se elige el diseño final que integre elementos de todas las propuestas.**
- **Segunda sesión:** Dividir el diseño del mural en secciones y asignar una parte a cada grupo
- **Limpiar y preparar la superficie donde se pintará el mural**
- **Marque las áreas correspondientes a cada sección del diseño**
- **Tercera sesión:** Cada grupo trabaja en su sección del mural, los docentes supervisan y apoyan a los estudiantes y fomentan la colaboración.
- Durante el proceso se hacen pausas para que los estudiantes compartan cómo se sienten y cómo perciben el trabajo colaborativo.
- **Cuarta Sesión:** Organizar un evento escolar para presentar el mural a la comunidad
- Invitar a los estudiantes a explicar el significado de las imágenes y palabras que eligieron
- Designar equipos de estudiantes para mantenimiento del mural en buen estado.

MATERIALES

- Pared o espacio designado para el mural (con autorización de la dirección).
- Pinturas, pinceles, rodillos, esponjas y otros materiales para pintar.
- Bocetos o ideas iniciales para guiar el diseño.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Elementos adaptados (pinceles con mangos largos, plantillas, etc.) para facilitar la participación de estudiantes con barreras físicas o motoras.
- Permite el uso de asistentes o compañeros tutores para guiar a quienes necesiten apoyo adicional.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Colores que nos unen" simboliza cómo cada estudiante, con sus habilidades y perspectivas únicas, contribuye a una obra común que representa la unión, la diversidad y la inclusión en la comunidad escolar.
- Creación de un ambiente escolar colaborativo.
- Mejora de la convivencia, respeto y empatía con sus compañeros.

Figura 6.11

Voces Unidas

"Voces Unidas"

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

2 MESES
8 sesiones / 60 minutos cada sesión

Objetivo

Construir una cultura inclusiva y la colaboración en la comunidad escolar mediante la creación de un podcast o programa de radio escolar donde participen todos los estudiantes.

VALORES

INDICACIONES

- **Primera sesión:** Explicar el propósito del podcast o programa de radio, presentar ejemplos de podcasts educativos.
- **Dividir a los estudiantes en grupos según sus intereses:** Creación de guiones, grabación y edición, presentadores.
- **Cada grupo presenta su ideas en temas para tratar en los episodios, incluyendo sus experiencias en la escuela.**
- **Sesiones 2-5:** Cada equipo desarrolla el contenido del episodio con supervisión del docente.
- **Grabar en un ambiente colaborativo donde todos tengan un rol**
- **Editar el episodio:** Supervisar el proceso de edición y agregar música o efectos
- **Sesiones 6-7:** Reproducir el episodio a los estudiantes o publícarlo en un espacio accesible.
- Organizar un espacio de reflexión: ¿Qué aprendieron sobre trabajar juntos?, ¿Cómo se sintieron al escuchar las voces de todos?
- **Sesión 8:** Organizar una fiesta de lanzamiento con toda la comunidad educativa donde se escuchen episodios y se reconozca la participación de los estudiantes.

MATERIALES

- Micrófono(s), grabadora o computadora con software de grabación.
- Espacio tranquilo para grabar.
- Guiones o esquemas para los episodios.
- Recursos de edición básica (opcional).

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Dar espacio a estudiantes que enfrentan barreras para hablar, leer o participar en la conducción.
- Permite el uso de asistentes o compañeros tutores para guiar a quienes necesiten apoyo adicional.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Voces Unidas" permite que cada voz sea escuchada, se unan en un proyecto común y enriquezca a la comunidad escolar
- Fomenta la colaboración, la creatividad y la seguridad en los estudiantes.
- Crea un sentido de logro en los estudiantes y pertenencia a su centro escolar.

Figura 6.12

Ciencia para Todos

"Ciencia para Todos"

Culturas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE
6 sesiones / 60 minutos cada sesión

Objetivo

Utilizar la ciencia y una feria para trabajar la inclusión educativa, donde todos los estudiantes participen activamente en la creación y presentación de proyectos científicos para la comunidad escolar y local.

VALORES

INDICACIONES

- **Primera sesión (Organización y Planeación):** Explicar la importancia de la feria de ciencias como un espacio para la colaboración y el aprendizaje inclusivo
- **Dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos**
- **Cada equipo elige un proyecto científico sencillo, guiado por los docentes, según sus intereses y habilidades.**
- **Sesiones 2-4 (Desarrollo de los proyectos): Investigación y planeación del proyecto.**
- **Elaboración de Experimentos, realizan pruebas y fomentan la resolución en colaboración de problemas y la creatividad.**
- **Preparación de presentaciones con algún poster, presentación visual y práctican cómo explicar su experimento al público.**
- **Sesión 5 (Montaje de la feria):** Los equipos decoran sus stands y organizan los materiales
- Los estudiantes presentan sus proyectos al público, rotando para escuchar y aprender de los demás
- Se incluye actividades interactivas como demostraciones o preguntas y respuestas.
- **Sesión 6 (Reflexión y Evaluación):**
  ¿Qué aprendió a trabajar en equipo?
  ¿Cómo sintieron que la feria promovió la inclusión?
  ¿Qué cambiarían o mejorarían para la próxima feria?

MATERIALES

- Cartulinas, marcadores, tijeras, pegamento y otros materiales de manualidades.
- Materiales específicos para experimentos científicos (según proyectos).
- Espacios asignados para cada grupo en la feria.
- Recursos audiovisuales (opcionales) para presentaciones

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Asegure que los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje participen con roles significativos (líderes, narradores, responsables de materiales).
- Permite el uso de asistentes o compañeros tutores para guiar a quienes necesiten apoyo adicional.
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Ciencia para Todos" resalta que la ciencia no tiene barreras y que, al igual que la colaboración y la inclusión, puede ser accesible para todos, celebrando la diversidad y las habilidades únicas de cada estudiante.
- La feria abordará temas accesibles y variados que incluirán áreas como biología, física, química, medio ambiente y tecnología, con un enfoque en cómo la ciencia puede resolver problemas cotidianos

Las segundas estrategias son sobre crear **políticas inclusivas** dentro de la escolarización para trabajar la inclusión y la colaboración, en beneficio de todos los estudiantes, con énfasis en estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje y la participación.

Tabla 6.2

Estrategias de políticas inclusivas

¿Qué son las políticas inclusivas en la escolarización?
Las políticas inclusivas en la escolarización son normas, leyes, reglamentos y programas diseñados para asegurar el acceso, la participación, la equidad educativa y el éxito escolar de todos los estudiantes, por medio de su diseño hasta su implementación.
¿Cuál es su objetivo?
Garantizar el derecho a la educación para todos, promover la igualdad de oportunidades, crear un marco normativo que impulse prácticas y estructuras inclusivas para eliminar las barreras institucionales, sociales y culturales.
¿Quién trabaja las estrategias de políticas inclusivas?
Directivos escolares que adaptan las políticas a las necesidades de su escuela, docentes y especialistas, estudiantes y familias.

POLÍTICAS INCLUSIVAS

Figura 6.13

Talleres rotativos

“Talleres rotativos”

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE/ 12 SESIONES POR TRIMESTRE
60 minutos cada sesión

Objetivo

Fomentar la inclusión educativa a través de talleres rotativos que aprovechen las habilidades y conocimientos de cada docente, permitiendo que todos los estudiantes participen y muestren sus talentos en un ambiente colaborativo y diverso.

VALORES

INDICACIONES

- **Planeación de talleres. Cada docente diseña un taller basado en sus habilidades, conocimientos o intereses personales. Se considera la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes,**
- **División de grupos heterogéneos**
- **Instrucciones para los talleres: Duración, objetivo, materiales para usar, trabajo en colaboración con ayuda mutua entre estudiantes.**
- **Rotación de talleres. Al concluir el tiempo asignado para un taller, los estudiantes rotan al siguiente, de modo que todos tengan la oportunidad de participar en cada taller ofrecido por los docentes.**
- **Evaluación y reflexión sobre lo aprendido.**
- **Cierre, Demostración de lo aprendido en comunidad**
- **Presentación de los productos y reconocimiento.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Usa apoyos visuales en instrucciones
- Repetición y sistematización en el taller
- Crea un ambiente tranquilo y estructurado
- Uso de refuerzos positivos
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad de los estudiantes
- Refuerza el contacto vidual (sin forzarle) Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la interacción.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia “talleres rotativos” promueve una inclusión activa porque todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, participen en actividades significativas y colaborativas
- Fortalece las relaciones: Al trabajar en rotación, los estudiantes y docentes interactúan con diferentes personas, permitiendo que todos se conozcan y desarrollen empatía y respeto mutuo.
- Visibiliza y valora la diversidad: La demostración final da espacio para reconocer y valorar la variedad de talentos y habilidades de todos los estudiantes.
- Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo: Cada taller permite que los estudiantes aprendan a colaborar y respetar las ideas y habilidades de los demás, promoviendo una cultura de apoyo mutuo y solidaridad.
- Es una estrategia que fortalece la comunidad escolar, fomenta el aprendizaje en equipo, y permite que cada estudiante se sienta valorado por sus contribuciones, contribuyendo a una cultura inclusiva y de respeto en la escuela.

Figura 6.14

Escuela para padres

“Escuela para padres”

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 3 SESIONES POR TRIMESTRE
9 sesiones en todo el ciclo escolar/ 60 minutos cada sesión

Objetivo

Fortalecer el rol de los padres en la inclusión educativa, desarrollando valores como la colaboración, empatía y respeto, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso en el hogar y en la comunidad escolar.

VALORES

INDICACIONES

- **Introducción a la Inclusión educativa. (Conceptualización y reflexión grupal)**
- **Colaboración en la educación de los hijos. (Importancia de la colaboración, estrategias para una comunicación efectiva)**
- **Sensibilización y superación de prejuicios. (Estrategia grupal y ayuda audiovisual)**
- **Empatía como base de la intuición**
- **Respeto a la diversidad**
- **Resiliencia en el proceso de acompañamiento (Cuidado emocional, manejo de estrés)**
- **Apoyo en casa para estudiantes con BAP (Estrategias personalizadas)**
- **Fomento de autonomía en estudiantes**
- **Evaluación y compromiso**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Usa apoyos visuales en instrucciones
- Repetición y sistematización en el taller
- Crea un ambiente tranquilo y estructurado
- Uso de refuerzos positivos
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad de los padres y estudiantes

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- El taller de “escuela para padres” sistematiza la inclusión educativa en todo el ciclo escolar. Se integra a las normas de la institución educativa.
- Se capacita a los padres para comprender mejor qué significa la inclusión, y se les brinda herramientas para colaborar con la escuela en el proceso educativo de sus hijos.
- Los padres aprenden a reconocer y respetar la diversidad en sus formas de aprender y expresarse, fomentando valores.
- Fortalece la relación entre familia y escuela, crea un entorno cohesivo y favorece una educación donde cada estudiante pueda desarrollarse a su máximo potencial sin sentirse excluido.
- Se busca el involucramiento de los padres desde el hogar y en la comunidad.
- La estrategia ayuda a dar seguimiento a construir un ambiente inclusivo, a través, de horarios y dias establecidos se puede invitar a padres a que se sumen durante las sesiones.

Figura 6.15

Puentes de aprendizaje y convivencia

"Puentes de aprendizaje y convivencia" Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 1 SESIÓN POR TRIMESTRE
3 sesiones en todo el ciclo escolar

Objetivo

Diseñar salidas educativas que promuevan la inclusión y la convivencia a través de visitas a espacios educativos externos favoreciendo aprendizajes significativos y el fortalecimiento de valores inclusivos en el centro escolar.

VALORES

INDICACIONES

- **Planeación de las salidas educativas: Identificar instituciones y centros educativos que ofrezcan talleres o experiencias relacionadas con temas de relevancia para la inclusión.**
- **Preparación previa en el aula: Introducir actividades previas, fomentar discusiones sobre el tema a tratar, formar equipos heterogéneos entre estudiantes con diferentes habilidades y necesidades.**
- **Instrucciones para el día de salida: Antes de salir** (reunir al grupo para repasar reglas, recordar la colaboración y el respeto por los demás), **Durante la visita** (participar activamente en actividades, fomentar la interacción, registrar reflexiones o aprendizajes) **Al finalizar** (Realizar una actividad de cierre en el lugar y reflexión de lo aprendido)
- **Evaluación y reflexión: En el aula se realiza una actividad de seguimiento en donde los estudiantes comparten sus experiencias y reflexionan sobre los temas tratados**
- **Se elabora un mural o collage grupal con imágenes, frases y aprendizajes de la salida educativa, que se exhibirá en un espacio común de la escuela.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Reglamento claro y visualmente siempre al alcance del estudiante, se tiene contacto visual siempre, sin forzarle
- Usa apoyos visuales en instrucciones
- Repetición y sistematización en las salidad
- Crea un ambiente tranquilo y estructurado
- Uso de refuerzos positivos
- Adapta la estrategia de salidas escolares al ritmo y capacidad de los estudiantes

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Puentes de Aprendizaje y Convivencia" fue elegido su nombre porque las salidas educativas se convierten en puentes que conectan el conocimiento escolar con experiencias prácticas y significativas en otros entornos. Además, estos espacios permiten que los estudiantes convivan, colaboren y reflexionen juntos, promoviendo el respeto, la empatía y la inclusión.
- Conecta la teoría con la práctica: Los estudiantes experimentan aprendizajes significativos y aplicables a su vida cotidiana.
- Promueve la inclusión activa: Las salidas educativas permiten que todos los estudiantes participen en un ambiente inclusivo, fuera de las barreras tradicionales del aula.
- Fortalece la convivencia: La interacción en un contexto nuevo fomenta el trabajo en equipo, la empatía y el respeto entre compañeros.
- Enriquece la comunidad escolar: Las experiencias vividas en las salidas educativas fortalecen el sentido de comunidad y colaboración entre estudiantes, docentes y familias.

Figura 6.16

Compartiendo sabores, creando vínculos

"Compartiendo sabores, creando vínculos" Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 3 SESIONES POR TRIMESTRE
9 sesiones en todo el ciclo escolar

Objetivo

Fomentar la inclusión y la convivencia a través de un día de desayuno compartido, donde los estudiantes, docentes y familias participen en la preparación y disfrute de alimentos

VALORES

INDICACIONES

- **Se hace un comité responsable para gestionar recursos y que ningún estudiante quede excluido.**
- **Convocatoria:** Se informa a las familias sobre la actividad para invitarlos a participar con un platillo típico de su región o familiar.
- **Día compartido de desayuno:**
  Inicio (15 minutos): Mensaje de bienvenida y explicación del propósito del desayuno.
- **Desayuno compartido (60 minutos):** Se organizan en grupos y cada grupo aporta los alimentos de su familia. Los estudiantes explican el significado de sus platillos.
- **Cierre (15 minutos):** Reflexión grupal ¿ Qué aprendimos sobre los demás? ¿Qué platillos o historia llamó más la atención?. Resaltar la importancia de compartir.
- **Se coloca un mural donde los estudiantes pueden escribir o dibujar sobre la experiencia del desayuno y su platillo.**
- **Se elabora un recetario para compartirlo con la comunidad.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Reglamento claro y visualmente siempre al alcance del estudiante, se tiene contacto visual siempre, sin forzarle
- Usa apoyos visuales en recetas
- Repetición y sistematización en las sesiones de desayunos
- Crea un ambiente tranquilo y estructurado
- Uso de refuerzos positivos
- Involucrarlos en actividades según sus intereses y habilidades (decoración, narración de historias, presentación de platillos).
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en la integración a las actividades.
- Garantizar la disponibilidad de alimentos alternativos seguros para quienes tengan alergias o restricciones dietéticas.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- "Compartiendo Sabores, Creando Vínculos" refleja el propósito de la estrategia: unir a la comunidad escolar a través de transformar una actividad cotidiana en una herramienta que celebra la diversidad cultural y refuerza los lazos entre estudiantes, docentes y familias, promoviendo la inclusión y el respeto mutuo.
- Fomenta la convivencia, promueve la diversidad cultural a través de los diferentes platillos, genera empatía, evitando la exclusión.

Figura 6.17

Festival de talentos: Brillamos juntos

"Festival de talentos: Brillamos juntos"

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE/ 12 SESIONES POR TRIMESTRE

Objetivo

Fomentar la inclusión educativa a través de la participación activa y equitativa de todos los estudiantes en festivales escolares, promoviendo la expresión artística, el respeto por la diversidad y el trabajo en equipo.

VALORES

INDICACIONES

- **Inicio**
  - **Identificación de talentos:** Organizar dinámicas grupales para descubrir las habilidades de cada estudiante, danza, canto, poesía, música, narración o apoyo técnico.
  - **Formar equipos de trabajo según las áreas artísticas.**
- **Desarrollo**
  - **Ensayos:** Establecer un calendario de ensayos, asegurando que cada estudiante tenga tiempo para practicar y recibir apoyo.
  - **Talleres:**Ofrecer talleres complementarios para fortalecer las habilidades artísticas: expresión corporal, proyección de voz, ritmo, etc.
- **Conclusión**
  - **Presentación del festival:** Organizar el festival en un espacio adecuado, garantizar que todos los estudiantes tengan un papel protagonico
  - **Entregar reconocimientos a todos los estudiantes y hacer reflexión con ellos.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Establecer roles flexibles y significativos para los estudiantes que enfrentan BAP, asegurando su participación en actividades que les resultan cómodas y enriquecedoras.
- Implementar estrategias como repeticiones, pausas, explicaciones visuales o modelado, según las necesidades individuales.
- Uso de refuerzos positivos, rezaltar el valor de cada contribución.
- Involucrarlos en actividades según sus intereses y habilidades
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en la integración a las actividades.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Festival de talentos: Brillamos juntos" refleja cómo las diferentes habilidades, talentos y características de cada estudiante se combinan en un movimiento colectivo, creando un festival que celebra la diversidad.
- Todos los estudiantes serán parte integral del festival, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia.
- La comunidad escolar valorará la diversidad como una riqueza que enriquecerá la convivencia.
- Se fortalecerán los lazos entre estudiantes, familias y docentes, creando una cultura inclusiva.

Figura 6.18

Historias que Unen

"Historias que Unen"

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 36 SESIONES
Todos los lunes

Objetivo

Impulsar la inclusión educativa y la colaboración mediante la participación activa de todos los estudiante, en las ceremonias cívicas. Se busca fortalecer la identidad cultural y promover políticas inclusivas a través de "acciones vivas" que permitan comprender los hechos históricos de manera participativa.

VALORES

Empatía

Respeto

Responsabilidad

Colaboración

Convivencia

INDICACIONES

- **Inicio: Para las "Acciones vivas" se pueden hacer, representaciones de fechas históricas relevantes, narraciones de historias de héroes o eventos destacados, o una reflexión sobre valores cívicos como la unión, el respeto y la diversidad.**
- Formar equipos de trabajo heterogéneos de estudiantes, se les asigna una fecha histórica. Se rotan las fechas para que cada grupo participe en diferentes momentos del ciclo escolar.
- **Desarrollo**
- **Investigación y Guionización:** Cada equipo investiga el hecho histórico y prepara una representación breve (3-5 minutos) con apoyo del docente.
- **Ensayos:** Cada grupo ensaya, ajustando tiempos y formatos según las necesidades de los estudiantes.
- **En la ceremonia de honores a la bandera se hace la presentación del hecho histórico y reflexión.**
- **Conclusión**
- **Reflexión y evaluación:** Retroalimentación grupal, ¿Cómo se sintieron al representar un hecho histórico?,¿Qué aprendió sobre la colaboración y el trabajo en equipo?,¿Qué aspectos sobre inclusión observaron en el proceso?

MATERIALES

- Guiones adaptados para cada ceremonia.
- Recursos visuales y audiovisuales (como vestuarios, carteles o música).
- Espacio definido para realizar las acciones vivas.
- Materiales didácticos accesibles para todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Establecer roles flexibles y significativos para los estudiantes que enfrentan BAP, asegurando su participación en actividades que les resultan cómodas y enriquecedoras.
- Uso de refuerzos positivos, resaltar el valor de cada contribución.
- Ensayos inclusivos permiten que a todos participen de manera efectiva, ajustando tiempos y formatos según las necesidades de los estudiantes.
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en la integración a las actividades.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Historias que Unen" destaca cómo las ceremonias cívicas pueden ser un espacio para unir a la comunidad escolar en torno a la inclusión, la diversidad y los valores que fortalecen una cultura escolar más justa y colaborativa.
- Todos los estudiantes serán parte integral de la ceremonia cívica, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia.
- Se fortalecerán los lazos entre estudiantes, familias y docentes.

Figura 6.19

Tecnología que Une

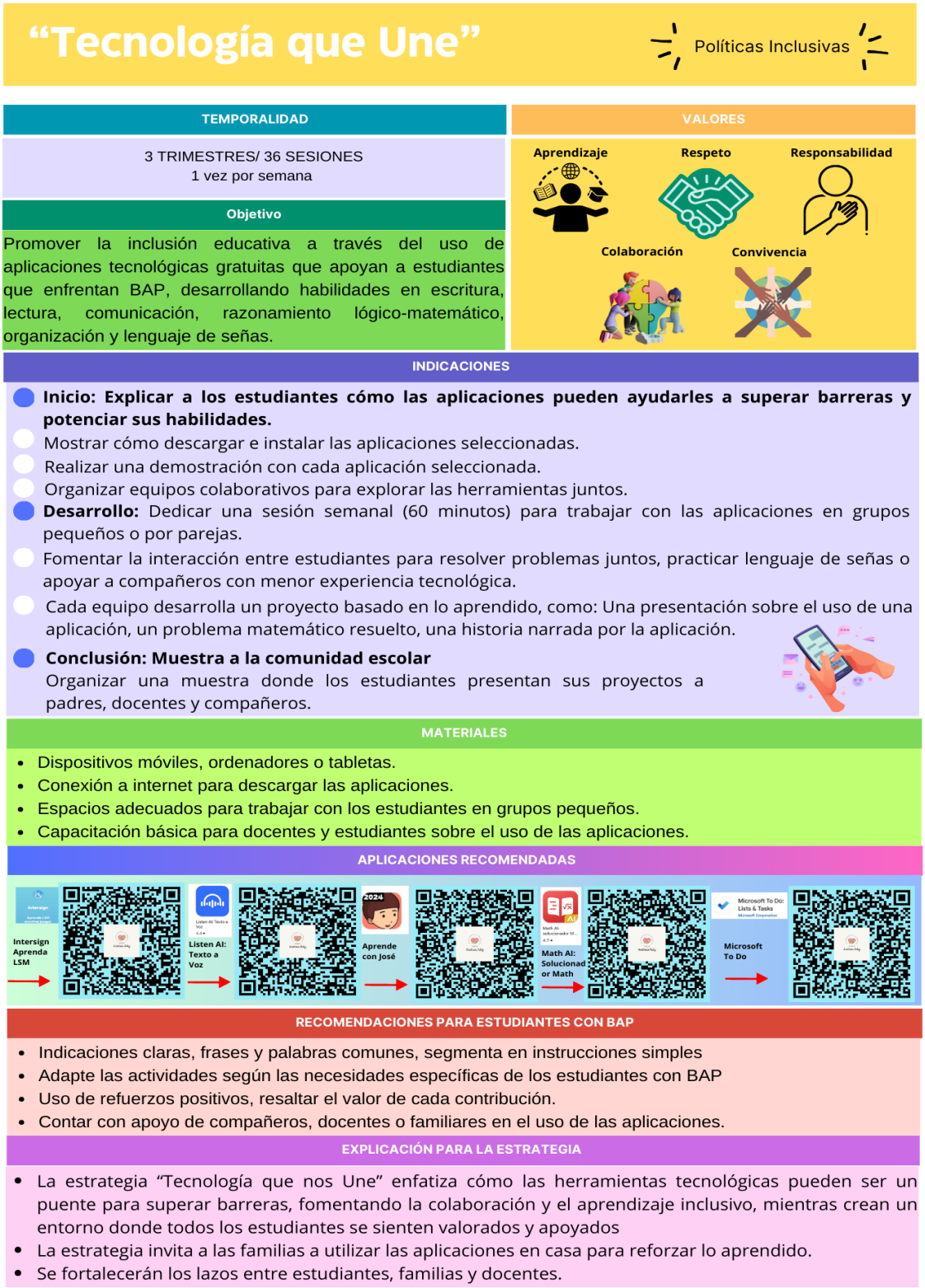


Figura 6.20

Celebraciones que Incluyen

“Celebraciones que Incluyen”

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 3 SESIONES

Objetivo

Desarrollar la inclusión educativa mediante la realización de tres celebraciones temáticas durante el ciclo escolar: Fiestas Patrias, Día del Amor y la Amistad, y Navidad.

VALORES

INDICACIONES

- **Organización: Se forman equipos coordinadores (Docentes, estudiantes, padres de famiias) y comités de apoyo con funciones como logística, decoración, comida, actividades y comunicación.**
- **Kermés 1: Fiestas Patrias (Septiembre). Actividades:**
  - Cuentos de Héroes Diversos: Narrar historias de héroes poco conocidos, resaltando valores de diversidad e inclusión.
  - Juegos didácticos: Aros en botellas con palabras relacionadas con inclusión,Carrera de costales en parejas mixtas para fomentar la colaboración.
  - Taller de Gastronomía: Preparar y degustar antojitos mexicanos, promoviendo la integración.
  - Actividad de Sensibilización: Mural colectivo “México Incluyente”, donde todos los estudiantes pinten su visión de un México diverso.
- **Kermés 2: Día del Amor y la Amistad (Febrero) Actividades:**
  - Intercambio de Mensajes Inclusivos: Cada estudiante escribe una cualidad positiva de un compañero que enfrenta BAP.
  - Juegos Cooperativos:"La cuerda de la amistad": Equipos pasan un aro por una cuerda sin soltarla, trabajando juntos, "Dibujo en pareja": Uno guía con palabras y el otro dibuja, fortaleciendo la comunicación y la confianza.
  - Dinámica de Sensibilización: “Círculos de Inclusión”, donde los estudiantes comparten cómo ser amigos de alguien diferente a ellos.
  - Arte Colaborativo: Crear corazones decorativos con mensajes de empatía, que se colocarán en la escuela.
- **Kermés 3: Navidad (Diciembre) Actividades:**
  - Villancicos Inclusivos: Coro escolar con canciones adaptadas para incluir lenguaje de señas.
  - Taller de Manualidades: Crear adornos navideños en equipos, con un estudiante con BAP como líder creativo.
  - Dinámica de Sensibilización: "El regalo de la empatía", donde cada estudiante escribe un regalo simbólico para alguien en la escuela (ej.: paciencia, comprensión, amistad).
  - Convivencia: Compartir platillos típicos navideños de diferentes regiones y familias, destacando la diversidad cultural.

MATERIALES

- Espacios designados en la escuela para las kermeses.
- Decoraciones temáticas para cada evento.
- Juegos, materiales didácticos y de sensibilización adecuados para cada temática.
- Comidas y bebidas representativas de cada celebración.
- Sistema de audio para música y actividades

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Adapte las actividades según las necesidades específicas de los estudiantes con BAP
- Uso de refuerzos positivos, resaltar el valor de cada contribución.
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en las celebraciones.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia “Celebraciones que incluyen” muestra cómo estos eventos festivos son un medio para unir a la comunidad escolar, celebrando la diversidad y promoviendo valores inclusivos que perduren más allá de la actividad escolar.
- Se fortalecen los lazos entre estudiantes, familias y docentes.

Figura 6.21

Manos que hablan, comunidades que incluyen

"Manos que Hablan, Comunidades que Incluyen"

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 TRIMESTRES/ 1 CICLO ESCOLAR
CADA 15 DÍAS

Objetivo

Fomentar la creación de políticas inclusivas en el centro escolar mediante talleres de enseñanza de Lengua de Señas Mexicana (LSM) y la colaboración con instituciones externas que promuevan ambientes inclusivos.

VALORES

INDICACIONES

- **Diagnóstico inicial: Identificar las necesidades de estudiantes que enfrentan BAP y realizar una encuesta para medir el conocimiento previo sobre la LSM y la inclusión.**
- **Contactar Instituciones como asociaciones de personas sordas, universidades o especialistas en LSM para impartir los talleres.**
- **Diseñar un calendario de talleres y definir las sesiones prácticas y teóricas**
- **Sesión 1: Presentación y sensibilización:** Introducir conceptos, su importancia y elaborar dinámica de sensibilización al escuchar personas que enfrentan barreras.
- **Sesión 2-5 Aprendizaje Básico de LSM:** Alfabeto en señas, Presentaciones personales, Palabras comunes en el contexto escolar, Frases útiles para la convivencia diaria.
- Se usan juegos didácticos para practicar vocabulario, mini-sketches para aplicar lo aprendido.
- **Sesiones 6-8 Profundización y Uso colaborativo:** Incorporar más vocabulario relacionado con emociones, materias escolares y actividades diarias, Trabajar en equipos mixtos para realizar pequeñas conversaciones en señas.
- **Sesión 9 Talleres abiertos con Instituciones Externas:** Invitar a especialistas para impartir charlas y talleres sobre inclusión.
- **Sesión 10 Cierre con una ceremonia:** Presentar pequeñas dramatizaciones en LSM creadas por los estudiantes, exposición de los aprendizajes adquiridos en los talleres, reconocimiento para los participantes y las instituciones colaboradoras.

MATERIALES

- Juegos, materiales didácticos y de sensibilización adecuados para cada sesión.
- Aplicación Intersign- Aprenda LSM recomendada en la estrategia "Tecnología que Une"

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples para la estrategia.
- Adapte las actividades según las necesidades específicas de los estudiantes con BAP
- Uso de refuerzos positivos, resaltar el valor de cada contribución.
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en las sesiones.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "Manos que Hablan, Comunidades que Incluyen" resalta cómo el lenguaje de señas se convierte en una herramienta para unir a la comunidad escolar, promoviendo la colaboración y el entendimiento mutuo. Cada gesto y cada palabra reflejan el compromiso de construir un ambiente donde todos sean escuchados y valorados.
- Se recomienda establecer la enseñanza de la LSM como un componente regular en el currículo.
- Se necesita promover la creación de un comité de inclusión que evalúe y proponga nuevas estrategias.
- Se debe organizar capacitaciones anuales para el personal docente y administrativo en temas de inclusión.

Figura 6.22

El rincón de la Diversidad

"El rincón de la Diversidad"

Políticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 TRIMESTRE/ 12 SEMANAS

Objetivo

Crear un espacio permanente en el centro escolar que fomente la inclusión educativa a través de recursos accesibles en Lengua de Señas Mexicana (LSM), braille y materiales visuales, promoviendo políticas inclusivas y una cultura de respeto a la diversidad.

VALORES

Unión

Respeto

Empatía

Colaboración

Convivencia

INDICACIONES

- **Diagnóstico inicial: Identificar las necesidades de estudiantes que enfrentan BAP y realizar un inventario de materiales disponibles (pizarras, recursos de braille, etc.).**
- **Formación del Comité Inclusivo:** Integrado por docentes, estudiantes y familias, se les asignan funciones específicas (diseño, búsqueda de materiales, creación de contenidos y decoración).
- **Diseño del espacio:** Elegir un lugar accesible y visible, Definir las áreas temáticas del "Rincón de la Diversidad"
  - **Lengua de Señas:** Carteles y videos con vocabulario básico en LSM.
  - **Lectura Accesible:** Material en braille y audiolibros.
  - **Agenda Visual:** Panel con imágenes y pictogramas que estructuran las actividades diarias.
  - **Zona Interactiva:** Juegos y recursos táctiles para promover la empatía y la colaboración
- **Creación del Rincón:** Recolección de materiales o elaboración de (carteles en Braille, pictogramas, tablas de vocabulario en LSM, recursos multimedia y materiales reciclados.
- Realizar jornadas participativas con estudiantes y familias para decorar el espacio e invitar especialistas en LSM y braille para guiar el diseño de los recursos.
- **Lanzamiento y Uso del Rincón:** Organizar un evento donde los estudiantes presenten el espacio, se incluyen actividades como demostraciones en LSM, lectura braille y dinámicas interactivas,

- Se coloca un calendario diario/semanal en el espacio para estructurar actividades escolares.
- Se rota a los estudiantes por el rincón durante actividades escolares para la sensibilización.

MATERIALES

- Juegos, materiales didácticos y de sensibilización adecuados para cada sesión.
- Aplicación Intersign- Aprenda LSM recomendada en la estrategia "Tecnología que Une"

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples para la estrategia.
- Adapte las actividades según las necesidades específicas de los estudiantes con BAP
- Uso de refuerzos positivos a los estudiantes, resaltar el valor de cada contribución.
- Contar con apoyo de compañeros, docentes o familiares en el Ríncón.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- La estrategia "El Rincón de la Diversidad" refleja el propósito de este espacio como un lugar donde la diversidad se valora y se celebra, y donde la comunidad escolar puede unirse para construir una educación accesible y colaborativa para todos.
- Se cumple con políticas Inclusivas: Establecimiento de prácticas inclusivas como norma en el centro escolar.
- Se fomenta un acceso Igualitario: Mejora en la participación de estudiantes con BAP en actividades escolares.

Las terceras estrategias son sobre crear **prácticas inclusivas** dentro de la escolarización para trabajar la inclusión y la colaboración, en beneficio de todos los estudiantes, con énfasis en estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje y la participación.

Tabla 6.3

Estrategias sobre prácticas inclusivas

¿Qué son las prácticas inclusivas en la escolarización?
Las prácticas inclusivas en la escolarización son actividades, estrategias y enfoques pedagógicos diseñados para atender la diversidad del estudiante, promover una enseñanza accesible para todos y crear un ambiente que fomente la participación, el respeto y el trabajo colaborativo
¿Cuál es su objetivo?
Garantizar que todos los estudiantes puedan participar y aprender, fomentar la colaboración entre estudiantes, eliminar las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover valores y diseñar actividades flexibles y accesibles.
¿Quién trabaja las estrategias de prácticas inclusivas?
Docentes y especialistas educativos dentro del aula.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Figura 6.23

Lápices al centro

“Lápices al centro”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 SESIÓN / 60 minutos

Objetivo

Participación igualitaria, incluyendo a todos a través de la colaboración

VALORES

INDICACIONES

- **Se conforma un equipo de cuatro estudiantes que sea heterogéneo.**
- **El docente entrega una hoja con cuatro ejercicios a cada equipo: uno se encargará de dirigir (no de hacer) el ejercicio número uno; otro, el dos; otro, el tres y otro, el cuatro.**
- **El primero lee el primer ejercicio y entre todos deciden cuál es la mejor forma de hacerlo; mientras dialogan y lo deciden, dejan sus lápices en el centro de la mesa, para indicar que ahora es tiempo de hablar, no de escribir.**
- **Cuando se han puesto de acuerdo, cada uno coge su lápiz y, ahora en silencio, hacen el primer ejercicio en su cuaderno. Luego, el segundo lee el segundo ejercicio, y repiten la misma operación, y así sucesivamente hasta completar los cuatro ejercicios.**
- **Los estudiantes deben interactuar para decidir la mejor forma de resolver los ejercicios.**

- **El docente puede pasar algún miembro del equipo a resolver el ejercicio frente al grupo.**

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Refuerza el contacto visual (sin forzarle). Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la mirada e interacción
- Usa apoyos visuales en instrucciones (hora de hablar, poner los lapices al centro, escribir)
- Repetición y rutina en la estrategia (crea un ambiente tranquilo y estructurado para dar seguridad al educando)
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.
- Al comunicarse solo un estudiante lo hace en su tiempo de participación

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- Se hacen equipos heterogéneos para ayudarse y animarse mutuamente.
- Participación igualitaria de estudiantes al darles en cada ronda la responsabilidad de ser lider en el ejercicio.
- La estructura de dejar los lapices los “obliga” a buscar entre todos la mejor forma de hacer los ejercicios.
- En cambio si el docente solo les pide hacer el ejercicio en equipo, es probable que solo un estudiante sea el lider y decida que debe hacerse o se repartan los ejercicios y cada uno lo haga individualmente, no hay participación igualitaria ni interacción simultanea.
- La estrategia evita la individualidad y la competencia de estudiantes, se trabaja en colaboración.

Figura 6.24

La receta de un amigo fantástico

“La receta de un amigo fantástico” Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 SESIÓN / 60 minutos

Objetivo

Reflexionar sobre la diversidad y la inclusión, y cómo cada persona aporta algo único y valioso, aunque partan de una misma base o instrucción.

VALORES

INDICACIONES

- **Explica a los estudiantes o padres que van a crear un personaje imaginario a partir de una serie de instrucciones, como si estuvieran siguiendo una receta.**
- **Instrucciones paso a paso para el dibujo:**
  - **Paso 1: Dibujen una cabeza para su amigo fantástico.**
  - **Paso 2: Añade un cuerpo con cabello a su personaje.**
  - **Paso 3: Dibujen unos brazos largos con manos pequeñas y terminados en garras.**
  - **Paso 4: Dibujen unas piernas cortas con pies grandes y redondos .**
  - **Paso 5: Agreguen un ojo en medio de la cabeza .**
  - **Paso 6: Dibujen unas orejas puntiagudas .**
  - **Paso 7: Incluyan una nariz con orificios cuadrados .**
  - **Paso 8: Por último, agreguen una boca con dientes afilados.**
- **Exposición de los dibujos: Al terminar, pídeles que coloquen sus dibujos en un lugar visible o que los compartan con el grupo.**
- **Reflexión**

MATERIALES

- Hojas de papel
- Lápices, crayones o colores

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Refuerza el contacto visual (sin forzarle). Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la mirada e interacción
- Usa apoyos visuales en instrucciones (poner atención, dibujar)
- Repetición y crear un ambiente tranquilo y estructurado para dar seguridad al educando
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.
- Al comunicarse solo un estudiante lo hace en su tiempo de participación

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- **Observación de las diferencias:** Invita a los participantes a notar cómo, aunque todos siguieron las mismas instrucciones, cada dibujo es único y diferente.
- **Analogía con la diversidad:** Explica que, al igual que estos dibujos, cada persona tiene su manera única de interpretar y expresar las mismas instrucciones o experiencias.
- **Conclusión sobre la diversidad:** Reflexiona con el grupo que en el aula, cada estudiante es único y eso es lo que enriquece el grupo. La diversidad es algo positivo y natural; todos pueden aprender unos de otros y aportar algo especial.
- Esta estrategia puede ser implementada en “Escuela para padres” de la división de políticas inclusivas.

Figura 6.25

El curioso incidente del perro a medianoche

"El curioso incidente del perro a medianoche"

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 Trimestre/ 22 sesiones
2 sesiones por semana de 60 minutos

VALORES

Objetivo

Utilizar la lectura del libro El curioso incidente del perro a medianoche como herramienta para fomentar la inclusión educativa, la empatía y la reflexión sobre la diversidad a través de actividades colaborativas y creativas.

INDICACIONES

- **Inicio de la Sesión (10 minutos):** Presentación del libro en primera sesión, en subsecuentes recordar el contexto de la historia hasta el momento.
  Establecer objetivos para la sesión, como aspectos clave a observar (emociones del protagonista, desafíos, interacciones con otros personajes).
- **Desarrollo: Lectura Dramatizada (20 minutos):** El docente lee en voz alta primero para llamar la atención de los estudiantes.
  Los estudiantes leen fragmentos en voz alta.
  Se realizan pausas en momentos claves para: Preguntar: ¿Qué entendieron? ¿Qué imaginaron? ¿Cómo creen que se siente el protagonista?
- **Discusión y Reflexión (15 minutos):** Facilitar un espacio de conversación grupal para compartir ideas y emociones relacionadas con la lectura con preguntas: ¿Qué parte te llamó más la atención y por qué? ¿Cómo crees que se relaciona con la diversidad en nuestra escuela o comunidad? ¿Cómo podrías ayudar a alguien que enfrente un desafío similar al protagonista?
- **Actividad Creativa (15 minutos):** Cada estudiante dibuja una escena, un personaje, o lo que más les impactó de la lectura del día.En el reverso del dibujo, escribe una breve frase o palabra que represente su reflexión.Guarde los dibujos de cada sesión para crear un mural colectivo al final del trimestre.
- **Actividad de cierre de trimestre:** Exposición a la comunidad de los dibujos en un mural y explicación.

MATERIALES

- Ejemplar del libro "El curioso incidente del perro a medianoche" de Mark Haddon, hojas, lápices de colores, marcadores, pizarrón o rotafolio, y espacio para exponer dibujos.

PDF VIRTUAL DEL LIBRO

El curioso incidente del perro a medianoche

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Refuerza el contacto visual (sin forzarle). Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la mirada e interacción
- Usa apoyos visuales para leer el libro
- Repetición y crear un ambiente tranquilo y estructurado para dar seguridad al educando
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.
- Al leer en voz alta, solo un estudiante lo hace en su tiempo de participación

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- Es una estrategia que utiliza la lectura dramatizada y la reflexión para crear un ambiente escolar más inclusivo. Al conectar las emociones y aprendizajes de los estudiantes con la experiencia del protagonista, se fortalece la empatía, el respeto y el entendimiento hacia las diferencias individuales en la comunidad escolar.
- **Desarrolla habilidades de comunicación:** Las discusiones permiten a los estudiantes expresar sus pensamientos y emociones, mejorando su capacidad de escucha y diálogo.
- **Potencia la creatividad y la expresión artística:** Los dibujos permiten a los estudiantes plasmar sus reflexiones de forma visual, desarrollar su imaginación y habilidades artísticas.
- **Construye comunidad:** La exposición final involucra a toda la comunidad escolar, creando un espacio de aprendizaje colectivo y reconocimiento mutuo.

Figura 6.26

Huellas que transforman

“Huellas que transforman”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 SESIÓN / 60 minutos

VALORES

Objetivo

Reflexionar sobre la incidencia de las palabras y las percepciones en los estudiantes, promoviendo la empatía, el respeto y el reconocimiento de la diversidad y como nuestras acciones y juicios pueden generar barreras a otros.

- **Repartir una hoja de papel a cada participante.**
- **Pedir que cada uno dibuje:**
  Padres: Dibujar a su hijo o hija**, Compañeros:** Dibujar a un compañero que elijan**, Estudiantes:** Dibujarse a sí mismos**.**
- **Solicitar a los participantes que escriban alrededor del dibujo debilidades o barreras de esa persona.**
- **Pedir a cada participante que arrugue la hoja completa, formando una bola.**
- **Luego, solicite que intenten volver a dejar la hoja completamente lisa, como estaba al principio.**
- **Reflexión en grupo:** ¿Qué sintieron al escribir las barreras? ¿Cómo se sintieron al ver la hoja arrugada y luego intentar alisarla?
- **Cada pliegue en la hoja representa el impacto de nuestras palabras o juicios.**
- **Pedir a los participantes que, en la misma hoja, ahora escriban alrededor cualidades o fortalezas que reconocen en esa persona.**

MATERIALES

- Hojas de papel
- Lápices, crayones o colores

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples.
- Refuerza el contacto visual (sin forzarle). Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la mirada e interacción.
- Usa apoyos visuales en instrucciones (poner atención, dibujar).
- Repetición y crear un ambiente tranquilo y estructurado para dar seguridad al educando.
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.
- Al comunicarse solo un estudiante lo hace en su tiempo de participación.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- “Huellas que transforman” simboliza cómo las percepciones y palabras pueden ser huellas imborrables que limitan a los estudiantes. Esta estrategia resalta nuestra responsabilidad en construir ambientes más inclusivos y respetuosos.
- Esta actividad fomenta la reflexión crítica sobre nuestras actitudes y cómo afecta a quienes nos rodean.
- Los estudiantes se sentiran valorados y reconocidos con las cualidades y fortalezas del cierre de actividad.
- La estrategia se puede utilizar en la estrategia “Escuela para padres” de la sección políticas inclusivas.

Figura 6.27

El acuario de la diversidad

“El acuario de la diversidad”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 Trimestres/36 semanas
1 Ciclo escolar

Objetivo

Fomentar la inclusión educativa y la colaboración en el aula mediante el cuidado colectivo de una pecera, utilizando esta experiencia como metáfora para valorar la diversidad, fortalecer el trabajo en equipo y desarrollar empatía hacia todos los seres vivos

VALORES

INDICACIONES

- **Introducción:** Presentación de la pecera al grupo y reflexión. ¿Qué implica cuidar de un ser vivo? ¿Cómo podemos trabajar juntos para mantener el equilibrio del acuario?
- **Establecer reglas claras sobre el cuidado de los peces y asignar roles rotativos en los estudiantes** (alimentadores, observadores, mantenedores)
- **Cada equipo de estudiantes según sus roles elaborará un registro diario con las actividades realizadas,puede ser un mural para que lo vea toda el aula.**
- **Reflexión utilizando la pecera:** Reflexionar sobre cómo la diversidad hace que el acuario y el grupo sean más interesantes y enriquecedores.
- **Utilizar situaciones del cuidado del acuario** (por ejemplo, olvidos en la alimentación o diferencias en opiniones) como oportunidades para enseñar resolución de conflictos y comunicación respetuosa.
- **Incorporar temas educativos relacionados, como el ciclo del agua, la vida marina y la importancia del equilibrio ecológico.**
- **Organizar una actividad de cierre donde los estudiantes reflexionen sobre lo aprendido.** Crear un mural con fotos del acuario y establecer cómo se mantendrá el acuario a largo plazo.

MATERIALES

- Pecera / Diferentes peces
- Mural, plumones, cuaderno

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Refuerza el contacto visual (sin forzarle). Ponerse a la altura del estudiante para facilitar la mirada e interacción
- Asegurarse de que los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) tengan roles adaptados a sus habilidades e intereses.
- Facilitar materiales visuales o táctiles para explicar las tareas
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- "El Acuario de la Diversidad" simboliza cómo, al igual que un acuario necesita diferentes elementos para mantener su equilibrio, un aula inclusiva valora y respeta las diferencias de cada individuo para funcionar como una comunidad.
- Fomento de la Inclusión: Todos los estudiantes, incluidos aquellos con BAP, se sentirán parte importante del proyecto.
- Trabajo en Equipo: El grupo aprenderá a colaborar de manera efectiva, compartiendo responsabilidades.
- Conciencia Ambiental: Los estudiantes desarrollarán empatía y respeto hacia los seres vivos y su entorno.

Figura 6.28

Pintando cuentos de colores

“Pintando cuentos de colores”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

2 Sesiones
60 minutos cada sesión

Objetivo

Promover la inclusión educativa mediante la creación y lectura de un cuento pictográfico adaptado, fomentando la sensibilidad, la colaboración, la comunicación y el desarrollo de habilidades lectoras en un aula diversa.

VALORES

INDICACIONES

- **Seleccionar un cuento sencillo y con un mensaje inclusivo y adaptar el texto utilizando pictogramas**
- **La docente o especialista realiza una lectura modelo en voz alta para que los estudiantes comprendan cómo usar los pictogramas.**
- **Se crean equipos diversos, combinando habilidades y niveles de comprensión para fomentar la colaboración.**
- **Cada equipo preparará una breve dramatización de una sección del cuento, usando movimientos, expresiones y sonidos para representar los pictogramas escogidos.**
- **Los estudiantes en equipos crearán un cuento con pictogramas de situaciones que viven con sus compañeros de aula o del centro escolar que enfrentan barreras de aprendizaje o participación.**
- **Los diferentes equipos reincorporaran cada cuento en uno solo, trabajando en colaboración en su adaptación.**
- **Se reune toda la clase para presentar su cuento completo con pictogramas y dramatización**

CUENTOS Y PÁGINA RECOMENDADA

CUENTOS RECOMENDADOS: **(1)** Mi hermana Lola (Ponce,2020), **(2)** FLIP FLOP Un cuento sobre la inclusión (Galicia, -2019), **(3)** Carrera en zapatillas (Bernardis, 2019),**(4)** Ni una más, ni una menos (Martínez Ten, 2009)
PICTOGRAMAS: (5) ARASAAC Centro Aragonés para la comunicación Aumentativa y Alternativa (s.f)

QR

1 2 3 4 5

MATERIALES

- Hojas, plumas ,pictogramas.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples
- Asegurarse de que los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) tengan roles adaptados a sus habilidades e intereses, leyendo, actuando,haciendo sonidos.
- Facilitar materiales visuales.
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Adapta la estrategia al ritmo y capacidad del estudiante.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- “Pintando cuentos de colores” representa como los estudiantes, al contar una historia con pictogramas construyen un espacio inclusivo donde cada contribución cuenta y se sensibiliza a los estudiantes.
- Fomento de la Inclusión: Todos los estudiantes, incluidos aquellos con BAP, se sentirán parte importante del proyecto.
- Los estudiantes mejorarán sus habilidades de lectura, comunicación y trabajo en equipo.

Figura 6.29

Cada pieza cuenta

“Cada pieza cuenta”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 Sesión
60 minutos

Objetivo

Fomentar la inclusión educativa y el trabajo colaborativo a través de la resolución de rompecabezas en equipo, promoviendo el respeto por la diversidad y el reconocimiento del aporte único de cada estudiante.

VALORES

INDICACIONES

- **introducir el concepto de rompecabezas con los estudiantes pero con metáfora de inclusión.** "Cada pieza es diferente, pero todas son necesarias para completar la imagen. Así somos nosotros en el aula".
- **Dividir a los estudiantes en equipos diversos.**
- **Se crean equipos diversos, combinando habilidades y niveles de comprensión para fomentar la colaboración.**
- **Se entrega a cada equipo un rompecabezas dividido en sobres con grupos de piezas repartidos entre los integrantes.**
- **Se asignan roles rotativos para fomentar la participación de todos:**
  - Organizadores: clasifican las piezas.
  - Buscadores: encuentran coincidencias.
  - Ensambladores: unen las piezas.
  - Motivadores: animan y apoyan al equipo.

- **Se establece un tiempo límite para completar la tarea, enfatizando que el objetivo es colaborar, no competir.**
- **Cada equipo mostrará su rompecabezas terminado al resto de la clase, se realiza una reflexión del trabajo en colaboración con sus compañeros.**

PÁGINA RECOMENDADA VIRTUAL DE ROMPECABEZAS

Jigsaw Planet

MATERIALES

- Rompecabezas, sobres.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples para la estrategia.
- Asegurarse de que los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) tengan roles adaptados a sus habilidades.
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- Explicar inicio, desarrollo y final para darles calma y seguridad a los estudiantes.
- Crear un espacio ordenado y en calma en la estrategia.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- “Cada pieza cuenta” resalta cómo el trabajo colaborativo permite crear algo significativo, al igual que las interacciones inclusivas enriquecen la experiencia educativa de todos.
- La estrategia se puede adaptar para armar rompecabezas virtuales o físicos.
- La actividad destaca la importancia de las diferencias y el rol de cada estudiante en la construcción de rompecabezas.
- Se fomenta la comunicación, el respeto y la empatía.

Figura 6.30

Salvemos el barco

"Salvemos el barco"

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 Sesión
60 minutos

Objetivo

Fomentar el trabajo en equipo, la resolución creativa de problemas y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo habilidades sociales y estratégicas.

VALORES

INDICACIONES

- **Prepara una serie de ejercicios relacionados con las materias que desees trabajar (matemáticas, ciencias, lenguaje, etc.).**
- **Tener varios círculos, se pegan con cinta adhesiva. Hazlos de diferentes tamaños (grande, mediano, pequeño).**
- **Se crean equipos diversos, se crean tarjetas con números del 1 al número máximo de integrantes por equipo.**
- **INICIO:** Cada equipo comienza resolviendo un ejercicio académico en su mesa. Una vez resuelto, el equipo debe correr juntos hacia la zona de los círculos y tomar una tarjeta de número al azar.
- **Dinámica del barco:** El número de la tarjeta indica cuántos miembros del equipo pueden entrar en un círculo.
  Los estudiantes deben colaborar para asegurarse de que las personas fuera del círculo no "hunden el barco".
  Si el equipo logra mantenerse sin hundirse durante 30 segundos, reciben la aprobación para volver a la mesa y continuar resolviendo ejercicios.
  Si no lo logran, deben intentar de nuevo hasta que lo consigan.
  Después de cada ronda, los equipos cambian de círculo a uno más pequeño, aumentando la dificultad y la necesidad de creatividad.

- **El equipo que complete todos los ejercicios académicos y supere las pruebas del barco gana el reto.**

MATERIALES

- Cículos, tarjetas con números.
- Ejercicios
- Lapices, cuaderno
- Cinta adhesiva

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Simplifica o adapta los ejercicios según las necesidades de los estudiantes.
- Marca los círculos con cinta de colores llamativos para facilitar su localización.
- Refuerzos positivos para el estudiante.
- **Asigna roles adaptados a las capacidades y preferencias de los estudiantes:** Colaboradores, planificadores, motivadores del equipo.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- "Salvemos el barco" refleja cómo cada grupo debe trabajar en conjunto para mantener a flote su barco (círculo), simbolizando la importancia de la colaboración para superar desafíos tanto académicos como sociales.
- Todos los estudiantes, independientemente de sus barreras, participan de manera significativa.
- Los compañeros aprenden a valorar y respetar las diferencias.
- Se fomenta la colaboración y la comunicación inclusiva en equipos diversos.

Figura 6.31

Exploradores del Arte

“Exploradores del Arte”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

1 Sesión
60 minutos

Objetivo

Fomentar la colaboración, la inclusión educativa y el análisis crítico a través de una obra artística famosa, promoviendo el trabajo en equipo y la participación activa de todos los estudiantes.

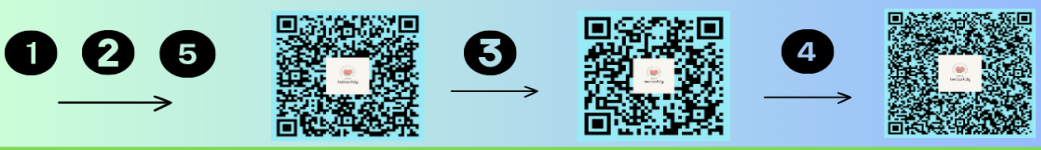
VALORES

INDICACIONES

- **Elige una obra artística famosa que permita la observación de múltiples detalles. Presenta la obra.**
- **Asegúrate de tener una imagen grande y clara de la obra (impresa o proyectada).**
- **Diseña un cuestionario con preguntas específicas y abiertas para fomentar la observación y la reflexión. Ejemplo de preguntas:** ¿Qué animales aparecen en el panel izquierdo?, ¿Cuántas personas hay en el centro de la obra?, Describe un detalle que te llame la atención. ¿Qué emociones transmite esta parte de la obra? ETC.
- **Se crean equipos diversos. Se asigna roles dentro del equipo para que todos participen:**
  - Observadores: Se encargan de buscar los detalles en la obra.
  - Escritores: Registran las respuestas.
  - Portavoces: Comparten las respuestas con el grupo.
  - Gestores del Tiempo: Aseguran que el equipo termine dentro del plazo.
- **Se establece un tiempo límite para completar la tarea, enfatizando que el objetivo es colaborar, no competir.**
- **Cada equipo presenta sus respuestas y comparte un detalle que les llamó la atención.**
- **Se da puntos adicionales por respuestas reflexivas o basadas en la imaginación, como interpretar un detalle de la obra**

OBRAS DE ARTE RECOMENDADAS

(1)“El jardín de las delicias” (Bosch, 1500), (2)”Las Meninas”(Velázquez,1656), (3)“El malabarista o el juglar” (Varo,1956), (4)“Sueño de una tarde dominical en la Alameda central” (Rivera, 1947), (5)“El dormitorio en Arlés”(Van Gogh,1888)



MATERIALES

Obras de arte impresas
Cuestionarios

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples para la estrategia.
- Asegurarse de que los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) tengan roles adaptados a sus habilidades.
- Usa versiones ampliadas o con contraste de la obra para estudiantes con discapacidad visual.
- Ofrece tiempo adicional o apoyo directo de docentes para estudiantes con barreras específicas
- Permite respuestas orales o grabadas para estudiantes con dificultades de escritura.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- “Exploradores del Arte” refleja la idea de que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o barreras, pueden explorar, interpretar y disfrutar el arte mientras trabajan juntos hacia un objetivo común.
- Desarrollo de habilidades de observación y análisis crítico.

Figura 6.32

Nuestro diario de emociones

“Nuestro diario de emociones”

Prácticas Inclusivas

TEMPORALIDAD

3 Trimestres/ 36 semanas
Todos los lunes, 10 minutos.

Objetivo

Promover la inclusión y la colaboración mediante la creación colectiva de un diario en el que los estudiantes puedan expresar sus emociones, pensamientos y experiencias, desarrollar la empatía, la comunicación y un sentido de pertenencia en el grupo.

VALORES

INDICACIONES

- **Explicar el propósito del diario: ser un espacio seguro donde todos puedan expresar lo que sienten y lo que piensan.**
- **Establecer normas colaborativas para el diario:** Escribir desde el respeto, no juzgar o crtiticar contribuciones, ser honestos en sus expresiones.
- **Se designan estudiantes rotativos para que recopilen las hojas cada semana.**
- **Se usan plantillas con preguntas o frases iniciadoras, como "Hoy me sentí..." o "Algo que me alegró fue...", para quienes necesitan apoyo adicional.**
- **Al inicio de cada semana, dedica 10 minutos para que los estudiantes escriban o dibujen en sus hojas.**
- **Al final de cada semana, reserva un espacio en el aula para compartir voluntariamente algunos escritos del diario.**
- **Se hace una reflexión:** ¿Qué aprendimos sobre los sentimientos de nuestros compañeros?, ¿Cómo podemos apoyarnos mejor como grupo?, ¿Qué emociones se repiten más y qué significa esto para nuestra clase?
- **Al finalizar el ciclo escolar se revisa el diario completo en una sesión especial.**

MATERIALES

Carpeta con hojas
Marcadores, colores, stickers y otros materiales decorativos.
Un buzón de sugerencias para estudiantes que prefieren escribir en privado.

RECOMENDACIONES PARA ESTUDIANTES CON BAP

- Indicaciones claras, frases y palabras comunes, segmenta en instrucciones simples para la estrategia.
- Permite que los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje puedan contribuir mediante dibujos, grabaciones de audio o pegando imágenes que representen sus emociones.
- Asigna compañeros tutores para trabajar con estudiantes que requieran ayuda al escribir o expresarse.
- Utiliza refuerzos positivos para el estudiante.

EXPLICACIÓN PARA LA ESTRATEGIA

- “Nuestro diario de emociones” se convierte en un símbolo de la diversidad y unión del grupo, mostrando que cada voz, emoción e historia es importante.
- Todos los estudiantes participan y encuentran un espacio para expresar su voz.
- Los estudiantes aprenden a identificar y expresar sus emociones, así como valorar las de los demás.
- El diario refuerza el sentido de pertenencia y el respeto mutuo en el aula.

6.1 Evaluación

Después de presentar las estrategias, a continuación, se propone la evaluación de estas en su implementación en un centro escolar como algo esencial para determinar su incidencia, efectividad y áreas de mejora.

Esta propuesta de evaluación tiene como objetivo analizar las estrategias propuestas para la inclusión educativa en sus tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas, además de la evaluación en la colaboración entre actores educativos.

Cada dimensión será examinada a través de criterios específicos que permitan valorar su implementación y los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo esta evaluación, se emplearán algunos instrumentos, dirigidos a docentes, especialistas, directivos, estudiantes y familias.

Estos instrumentos cualitativos como cuantitativos facilitarán la recopilación de información sobre la aplicación de las estrategias inclusivas, permitiendo identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso educativo.

Se desglosará los pasos a seguir en la evaluación y los indicadores de éxito que permitirán medir su efectividad, además se proponen los siguientes instrumentos para llevar a cabo la evaluación.

Lista de cotejo: Permite verificar la aplicación de estrategias inclusivas en cada una de las dimensiones evaluadas.

Observación participante: Se utilizará en el aula y otros espacios escolares para identificar la participación de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), así como la interacción entre docentes, especialistas y familias en el desarrollo de estrategias inclusivas.

Entrevistas semiestructuradas: Dirigidas a docentes, especialistas y familias con el fin de conocer su percepción sobre la efectividad de las estrategias implementadas, las dificultades encontradas y las áreas de oportunidad.

Cuestionarios de percepción: Aplicados a estudiantes y familias para identificar su experiencia dentro del centro escolar y el impacto de las estrategias inclusivas aplicadas.

Grupos Focales: Revisión de planes de trabajo, actas de Consejo Técnico Escolar (CTE) y registros de seguimiento de estudiantes con BAP para evaluar la planeación, implementación y ajustes realizados en las estrategias de inclusión.

Sesiones con los actores educativos para discutir barreras presentadas y oportunidades en la implementación de estrategias inclusivas.

Con ello se busca proporcionar herramientas concretas a los actores educativos para fortalecer la inclusión educativa.

Tabla 6.4

Evaluación de estrategias de cultura inclusiva

EVALUACIÓN DE ESTRATEGÍAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Objetivo	Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la inclusión educativa en un centro escolar, considerando dimensiones clave y verificando si se alcanzaron los objetivos.
CULTURA INCLUSIVA Dimensiones de evaluación	
• Sensibilización de la comunidad escolar sobre la diversidad • Actitudes de docentes, familias y estudiantes hacia la inclusión • Clima escolar basado en el respeto, la empatía y la colaboración • Participación de estudiantes con BAP en actividades escolares	
Pasos a seguir para la Cultura Inclusiva	
• Al inicio del ciclo escolar, realizar una jornada de sensibilización con toda la comunidad escolar. **Estrategias recomendadas** (semillas de unión, estrella por un día, cine inclusión, una ventana a la empatía) • Implementar talleres y capacitaciones sobre inclusión y diversidad para docentes, familias y estudiantes**. Estrategias recomendadas** (Teatro de la diversidad, la mente de saltamontes, pensamos juntos, crecemos juntos, ciencia para todos, compartiendo sabores, creando vínculos) • Incluir actividades de integración en el aula para fomentar la empatía y el respeto mutuo. **Estrategias recomendadas** (Voces de la escuela, creciendo juntos, colores que nos unen, voces unidas) • Realizar campañas de concienciación a lo largo del ciclo escolar • Evaluar el impacto de estas acciones mediante encuestas y observaciones.	
Indicadores de éxito	
Incremento en la participación de estudiantes con BAP en eventos y actividades escolares Mayor sensibilización y actitudes positivas reflejadas en encuestas y entrevistas.	

Disminución de incidentes de discriminación o exclusión reportados.

Tabla 6.5

LISTA DE COTEJO PARA CULTURA INCLUSIVA

Dirigido a: Docentes, especialistas y directivos.

Indicador	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Se promueve el respeto y la empatía entre los estudiantes.			
Se realizan actividades de sensibilización sobre inclusión.			
Existe una política de cero tolerancia a la discriminación.			
Se observa la participación de estudiantes con BAP en eventos escolares.			
Las familias son incluidas en actividades de concienciación sobre la diversidad.			

Tabla 6.6

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA CULTURA INCLUSIVA

Dirigido a: Docentes y observadores externos.

Aspecto a observar	Descripción	Si/No	Observaciones
¿Los docentes utilizan un lenguaje inclusivo en el aula?	Uso de términos que promueven la diversidad y el respeto.		
¿Los estudiantes con BAP participan activamente en las actividades escolares?	Se observa su integración en actividades académicas y recreativas.		
¿Se promueve el trabajo en equipo entre todos los estudiantes?	Se fomenta la colaboración sin exclusión.		

¿Los docentes manejan situaciones de discriminación de manera efectiva?	Se aplicarán protocolos y estrategias adecuadas en casos de conflicto.		

ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES

1. Te sientes incluido/a en las actividades escolares ¿Por qué?
2. ¿Crees que tus maestros y compañeros te apoyan cuando lo necesitas?
3. ¿Qué actividades en la escuela te han ayudado a sentirte más parte del grupo?
4. ¿Has notado cambios en la forma en que los maestros enseñan para ayudar a todos los estudiantes?
5. ¿Qué sugerencias darías para hacer la escuela más inclusiva?

Tabla 6.7

Evaluación de estrategias para políticas inclusivas

EVALUACIÓN DE ESTRATEGÍAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Objetivo	Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la inclusión educativa en un centro escolar, considerando dimensiones clave y verificando si se alcanzaron los objetivos.
POLÍTICAS INCLUSIVAS Dimensiones de evaluación	
• Existencia y aplicación de normativas y protocolos para la inclusión. • Adaptaciones curriculares y ajustes razonables. • Recursos destinados a la inclusión (materiales, capacitación, apoyos). • Vinculación con instancias externas de apoyo educativo.	
Pasos a seguir para la Políticas Inclusivas	
• Al inicio del ciclo escolar, en el CTE, seleccionar estrategias dentro del proyecto escolar de mejora. **Estrategias recomendadas** (talleres rotativos, escuela para padres, puentes de aprendizaje y convivencia, festival de talentos: brillamos juntos, historias que unen, tecnología que une, celebraciones que unen, manos que hablan, el rincón de la diversidad)	

• En cada junta del Consejo Técnico Escolar CTE, analizar los casos de estudiantes con BAP para determinar ajustes necesarios. • Mantener una lista actualizada de todos los casos de estudiantes con BAP. • Evaluar junto con la especialista de UDEEI y el docente los avances de cada estudiante hasta el final del ciclo escolar. • Determinar si el estudiante requiere continuidad en la atención o puede darse de alta del seguimiento
Indicadores de éxito
Implementación efectiva de protocolos de inclusión y ajustes curriculares en al menos el 90% de los casos. Aumento en el acceso a recursos especializados y apoyo externo para estudiantes con BAP. Mejora en los informes de progreso de los estudiantes con necesidades especiales.

Tabla 6.8

LISTA DE COTEJO PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS

Dirigido a: Directivos y docentes.

Indicador	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Se han establecido estrategias inclusivas en el Proyecto Escolar de Mejora.			
Se revisan periódicamente los casos de estudiantes con BAP en el CTE.			
Existen registros actualizados sobre los ajustes realizados a cada estudiante.			
Se han realizado adaptaciones curriculares según las necesidades de los estudiantes.			
Hay colaboración entre docentes y especialistas para el seguimiento de los casos.			

Tabla 6.9

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS

Objetivo: Obtener información sobre la experiencia y percepción de la comunidad escolar sobre la inclusión.
1. ¿Considera que la escuela brinda un ambiente inclusivo para todos los estudiantes? ( ) Siempre ( ) A veces ( ) Nunca
2. ¿Ha recibido información sobre cómo apoyar el aprendizaje de su hijo/a en casa? ( ) Sí ( ) No
3. ¿Sientes que la comunicación con los docentes es efectiva para conocer el avance de su hijo/a? ( ) Sí ( ) No
4. ¿Qué aspectos cree que la escuela debería mejorar en términos de inclusión?

Tabla 6.10

GRUPOS FOCALES PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS

Objetivo: Evaluar la planificación y ejecución de estrategias inclusivas mediante el análisis de documentos escolares y reuniones con pares.
Documentos a revisar:
Proyecto Escolar de Mejora (PEMC) Actas del Consejo Técnico Escolar. Registros de seguimiento de estudiantes con BAP. Planeaciones didácticas de los docentes. Informes de avances de los estudiantes.
Criterios de análisis:
¿Las estrategias inclusivas están documentadas en los planos escolares? ¿Se demuestra el seguimiento y ajuste de estrategias según las necesidades de los estudiantes?

¿Existen registros de comunicación y colaboración entre docentes, especialistas y familias? ¿Se han implementado adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades detectadas?

Tabla 6.11

Evaluación de estrategias para prácticas inclusivas

EVALUACIÓN DE ESTRATEGÍAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Objetivo	Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para la inclusión educativa en un centro escolar, considerando dimensiones clave y verificando si se alcanzaron los objetivos.
PRÁCTICAS INCLUSIVAS Dimensiones de evaluación	
• Estrategias didácticas diferenciadas para la atención de la diversidad. • Uso de materiales accesibles y metodologías activas. • Evaluación flexible y adaptada a las necesidades de los estudiantes. • Trabajo colaborativo entre los docentes, especialistas y familias.	
Pasos a seguir para Prácticas Inclusivas	
• Diseñar estrategias didácticas adaptadas desde la planeación docente. • Implementar metodologías activas y flexibles que favorezcan la participación de todos los estudiantes. • Capacitar a los docentes en el diseño de materiales accesibles y ajustes curriculares. • Realizar reuniones periódicas entre docentes, especialistas de UDEEI y familias para el seguimiento de estudiantes. • Evaluar el impacto de estas prácticas mediante observaciones y registros de desempeño estudiantil.	
Indicadores de éxito	
Aumento en el uso de estrategias didácticas inclusivas en las planeaciones docentes. Mejora en la participación y desempeño de estudiantes que enfrentan BAP. Retroalimentación positiva de docentes y familias sobre la efectividad de las estrategias aplicadas.	

Tabla 6.12

LISTA DE COTEJO PARA PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Dirigido a: Docentes y especialistas.

Indicador	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Se implementan estrategias didácticas diferenciadas.			
Se utilizan materiales accesibles y adecuados a la diversidad.			
Se evalúa a los estudiantes de forma flexible y adaptada.			
Se fomenta el aprendizaje colaborativo en el aula.			
Se realizan reuniones con familias para el seguimiento de los estudiantes.			

Tabla 6.13

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Dirigido a: Especialistas y directivos

Aspecto a observar	Descripción	Sí/No	Observaciones
¿El docente utiliza diferentes estrategias para abordar la diversidad?	Implementación de metodologías activas y flexibles.		
¿Se permite el uso de apoyos tecnológicos o materiales adaptados?	Uso de recursos para facilitar la comprensión y participación.		
¿Se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante?	Se observan tiempos diferenciados en actividades.		
¿Existen adecuaciones en la evaluación según las necesidades del estudiante?	Se aplican ajustes en exámenes y proyectos según el perfil del estudiante.		

ENTREVISTA PARA DOCENTES

1. ¿Qué estrategias ha implementado en su aula para promover la inclusión?
2. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación de contenidos y materiales para estudiantes que enfrentan BAP?
3. ¿Qué dificultades ha encontrado en la aplicación de estrategias inclusivas?
4. ¿Cómo ha sido la colaboración con especialistas y familias en el seguimiento de los estudiantes que enfrentan BAP?
5. ¿Considera que los estudiantes que enfrentan BAP han demostrado avances en su aprendizaje y participación? ¿Por qué?

Tabla 6.14

Evaluación de colaboración para la inclusión educativa

EVALUACIÓN DE COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Objetivo	Evaluar el nivel de colaboración de actores educativos para garantizar un trabajo conjunto en la implementación de estrategias inclusivas en la escuela.
COLABORACIÓN EN LA INCLUSIÓN Dimensiones de evaluación	
• **Comunicación:** Frecuencia y calidad de la comunicación entre actores educativos. Existencia de reuniones de planificación y seguimiento. Uso de estrategias efectivas para el intercambio de información. • **Trabajo colaborativo:** Participación activa de los actores educativos en la toma de decisiones. Diseño conjunto de estrategias de intervención y seguimiento. Nivel de apoyo mutuo en la implementación de prácticas inclusivas. • **Formación y capacitación:** Acceso a espacios de formación y actualización en educación inclusiva. Participación en capacitaciones conjuntas. Aplicación de conocimientos adquiridos en la práctica educativa. • **Seguimiento y Evaluación de estrategias:** Registro de avances en la atención de los estudiantes que enfrentan BAP. Análisis de resultados y ajustes de acuerdo a la evaluación. Retroalimentación entre los actores educativos sobre los avances y desafíos.	
Pasos a seguir para la colaboración en la inclusión	

• Realizar observaciones en reuniones periódicas y espacios de trabajo colaborativo. • Identificar fortalezas y áreas de mejora en la colaboración. • Diseñar instrumentos de evaluación para obtener información sobre la colaboración. • Aplicar instrumentos de evaluación a los actores educativos. • Comparar los resultados con los indicadores de éxito establecidos. • Proponer estrategias para fortalecer la colaboración. • Diseñar planes de acción para mejorar la comunicación y el trabajo en equipo.
Indicadores de éxito
Existencia de reuniones periódicas entre los actores educativos. Registro de acuerdos y estrategias compartidas. Participación activa de todos los actores educativos en la toma de decisiones. Coordinación efectiva en la implementación de estrategias inclusivas. Acceso a capacitaciones conjuntas sobre inclusión. Aplicación de conocimientos adquiridos en la práctica docente. Documentación y análisis de los avances de los estudiantes que enfrentan BAP. Ajustes en las estrategias según los resultados de la evaluación.

Tabla 6.15

LISTA DE COTEJO EN LA COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Dirigida a: Directivos y docentes

Indicador	Si (✓)	No (X)	Observaciones
Existen reuniones periódicas entre docentes y especialistas.			
Se comparten estrategias y ajustes curriculares en reuniones de trabajo.			
Se establecen acuerdos claros sobre la atención a estudiantes que enfrentan BAP.			
Las familias participan en el seguimiento de estrategias inclusivas.			

Se documentan los acuerdos y ajustes realizados.			

Tabla 6.16

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA LA COLABORACIÓN EN LA INCLUSIÓN

Dirigido a: Observadores externos o directivos.

Aspecto a observar	Descripción	Sí/No	Observaciones
¿Los actores educativos se comunican de manera efectiva en reuniones de trabajo?	Se observa dialogo abierto y respetuoso en la toma de decisiones.		
¿Se generan acuerdos conjuntos en la planificación de estrategias?	Se observa un proceso de trabajo en equipo.		
¿Los especialistas brindan orientación a los docentes sobre estrategias inclusivas?	Se observan momentos de asesoría y apoyo.		
¿Las familias tienen participación en el proceso educativo?	Se observa la inclusión de padres en actividades de seguimiento.		

Tabla 6.17

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA LA COLABORACIÓN EN LA INCLUSIÓN

Objetivo: Obtener información sobre la colaboración de los actores educativos para la inclusión.
1. ¿Consideras que hay una buena comunicación entre los actores educativos? ( ) Siempre ( ) A veces ( ) Nunca
2. ¿Se realizan reuniones periódicas para coordinar estrategias de inclusión? ( ) Sí, cada mes ( ) Sí, pero de manera irregular

( ) No se realizan
3. ¿Recibe orientación y apoyo de otros actores educativos? ( ) Siempre ( ) A veces ( ) Nunca
4. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos para mejorar la colaboración en la escuela?

Con este compendio de estrategias en su conjunto junto a su evaluación, se ofrecen herramientas prácticas, políticas y culturales que guíen a los actores educativos en la creación de ambientes escolares donde todos los estudiantes, especialmente los que enfrentan barreras de aprendizaje y participación puedan desarrollarse de manera integral.

Conclusiones

La presente investigación partió como un ejercicio para analizar y conocer los procesos de atención relacionados con la inclusión educativa dentro de la educación básica – preescolar, primaria y secundaria- situadas en la alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, enfocándose en la colaboración como un eje fundamental en la práctica escolar.

Dado que la práctica docente es un proceso complejo, cambiante y dinámico en donde convergen diferentes experiencias de personas, intereses, historias de vida, emociones, estilos de docencia y desencuentros entre los actores educativos que inciden en el trabajo colectivo para construir ambientes inclusivos, la investigación buscó a través de un enfoque cualitativo analizar en los resultados las similitudes de las respuestas de los actores educativos en el estudio de los instrumentos.

A partir del análisis de entrevistas a maestras especialistas de UDEEI y una escala Likert a docentes, se buscó examinar cómo los actores educativos – docentes, maestras especialistas, directivos y familias- pueden combinar esfuerzos para generar entornos inclusivos que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Al plantearse esta investigación se inició con el supuesto de que la inclusión es una acción en constante construcción, inacabada y que día a día se va trabajando por lo que podría ser utópico alcanzarla en cada centro escolar de forma perfecta, pero sería alcanzable mediante una colaboración eficiente entre los actores educativos.

Vista una colaboración eficiente en el ámbito educativo como una perspectiva estructurada y productiva donde los individuos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, potenciando el aprendizaje.

La colaboración para Krichesky y Murillo como para otros autores se vuelve una herramienta para el progreso de la enseñanza, pues esos intercambios proveen los recursos para el aprendizaje de los estudiantes desde la práctica (2018, p.138).

En el análisis de la entrevista, se identificó como hallazgo, que la colaboración entre actores educativos se vuelve más eficiente cuando los individuos se involucran activamente. Esta colaboración se vuelve interdependiente, con un alto nivel de

compromiso, motivación y vinculación entre pares y con los estudiantes para trabajar la inclusión.

El trabajo colaborativo puede incidir significativamente en la capacidad de aprendizaje y en la implementación de procesos dentro de las escuelas (Krichesky y Murillo, 2018).

Diversos autores respaldan que la colaboración no solo fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que trasciende la escolarización desde diversos campos, desde el punto de vista natural el apoyo mutuo, la colaboración y la organización de especies es un factor más importante para sobrevivir o enfrentar problemas que la competencia y contribuye al desarrollo de una comunidad (Kropotkin,1902).

Por ejemplo, Vygotsky menciona que el aprendizaje es más efectivo y significativo cuando se realiza socialmente a través de la colaboración. Siguiendo esta misma línea, Booth y Ainscow sostienen que para construir entornos escolares inclusivos es indispensable el esfuerzo colectivo del centro escolar.

Con estos sustentos se siguió con el supuesto de que la colaboración entre pares es clave para mejorar la inclusión educativa en beneficio de todos los estudiantes.

Sin embargo, el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos en este trabajo de investigación reveló que, aunque la colaboración entre los actores es esencial para avanzar hacia la inclusión, existen múltiples obstáculos estructurales que impiden su implementación efectiva.

Se entiende como problema estructural a la conformación política, social y económica de un país que se puede ver en su sistema educativo nacional a través de sus normas, costumbres e ideología de las instituciones (García,S.f).

Un problema estructural se refiere a obstáculos o deficiencias que se encuentran arraigados en el sistema educativo y que afectan en su funcionamiento, calidad y equidad. Así mismo, Backhoff (2017) menciona la idoneidad en los planes y programas, la formación de docentes, la infraestructura escolar, material y los recursos con los que cuenta la escuela, además de la solidez en la formación para docentes en las escuelas normales como factores de problemas estructurales.

A continuación, se especifican los problemas estructurales en las conclusiones del análisis, en primer lugar, no existen suficientes especialistas en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva de UDEEI, existen 3170 especialistas de

UDEEI en la Ciudad de México para 1,461,373 estudiantes de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que representa el 0.21% para la atención de estudiantes que enfrentan BAP (INEGI,2020) lo que limita la atención personalizada a los estudiantes.

En el análisis fue una generalidad detectada entre maestras especialistas y docentes en la categoría 2 “Organización del sistema inclusivo en educación básica” y en el comentario 2 de la escala Likert, la insuficiencia de especialistas de UDEEI, lo que provoca no tener una atención personalizada, además, el no tener una plantilla completa afecta la atención en específico de los estudiantes.

En segundo lugar, de acuerdo con la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe “Panorama de la Educación” (2022) México es de los países miembros con más menores en educación básica por cada docente, con un promedio de 23 estudiantes (p.30).

En este sentido, fue reiterativo los comentarios en los actores educativos sobre la sobrecarga de estudiantes en el aula para su atención, lo cual dificulta ofrecer apoyos específicos y estrategias diferenciadas, sin embargo, como se nombró en párrafos anteriores, un hallazgo en la investigación fue que existía de acuerdo a las entrevistas de las maestras especialistas UDEEI un mejor trabajo sobre la inclusión educativa cuando existía en el aula menores estudiantes y los maestros al conocer a todos se ayudaban y aconsejaban para trabajar en colaboración en beneficio del estudiante que enfrentaba barreras.

Se pudo concluir, además, la priorización de los procedimientos administrativos en su normativa de los actores educativos sobre una estructura jerárquica que tienen que cumplir, que obstaculiza desarrollar la inclusión educativa escolarizada en las maestras especialistas a través de su planteamiento técnico operativo (PTO) y con sus superiores, en los docentes en la sobrecarga de formatos, trámites y los objetivos formales del currículo y en los niveles administrativos superiores (directivos) las decisiones se ven afectadas por la centralización de sus supervisiones, lo que se vuelve un control normativo y una obediencia jerárquica poco flexible donde el cumplimiento se vuelve el fin mismo, esta estructura no permite modificar roles, flexibilizar dinámicas y trabajar colaborativamente.

Otra cuestión que resulta importante atender son los horarios desarticulados entre actores educativos, fue mencionada reiteradamente la dificultad por coincidir en sus horarios para trabajar en colectivo, influido en gran parte por la diferencia en el

tipo de modalidad en educación básica – preescolar, primaria, secundaria técnica, telesecundaria, general y para trabajadores- de sus centros escolares y el horario limitado establecido para maestras especialistas UDEEI desde el sistema educativo, el cual se establece de 8:00am a 12:30pm, esto impide la coordinación efectiva entre actores educativos, además, de que no existe en la organización escolar un tiempo establecido para trabajar la inclusión, solo se retoma y se trabaja los días últimos de mes en el consejo técnico escolar (CTE) con un tiempo limitado y condicionado.

Retomando la diferencia en la modalidad se pudo notar en los análisis una diferenciación en el trabajo sobre la inclusión educativa dependiendo de si era un maestro generalista para todas las materias o diferentes maestros especialistas por asignaturas, la interacción constante en el primero facilitó el conocimiento, la identificación temprana, la formación de un vínculo académico y emocional con el estudiante y la elaboración de un plan para derribar las barreras para el aprendizaje, a diferencia de los múltiples maestros en contacto con el alumno que enfrenta alguna barrera, en donde fue más difícil tomar el compromiso por hacer las adecuaciones y ajustes en la secuencia didáctica, influido por el número amplio de estudiantes en cada salón a su cargo, por el poco tiempo con el que cuentan para hacer la identificación temprana pues se vuelven anónimos e impersonales las relaciones con el estudiante.

Como aspecto relevante ha sido la falta de infraestructura adecuada y materiales didácticos necesarios para atender la diversidad del alumnado, fue constantemente repetido en los instrumentos de la investigación la nula o falta de recursos adecuados, adaptados y tecnologías asistidas en favor de los estudiantes que enfrentan barreras, limitando primero la capacidad de la escuela, después la del docente para atender adecuadamente las necesidades particulares de cada estudiante.

Esa misma austeridad con la que se ha manejado el sistema educativo nacional ha implicado una incidencia en la formación docente, de maestras especialistas y directivos que afecta en el desconocimiento para tratar cada barrera que enfrenta un alumno, además, afecta en la sensibilización, valorización y respeto por cada alumno diverso o que enfrenta alguna vulnerabilidad.

No se puede generar una cultura inclusiva escolar definiéndola por Booth y Ainscow (2002) como “al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el

personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias" (p.18).

Una cultura inclusiva es una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante donde cada individuo es valorado (Both y Ainscow, 2002).

En conjunto se forma un ambiente escolar de respeto, compasión, colaboración y confianza para realizar un cambio en las relaciones del entorno social con la finalidad de no solo estrechar vínculos entre la escuela sino permear a la comunidad incidiendo en el cambio de actitudes hacia la diversidad.

Al no generar una cultura inclusiva entre los actores educativos persisten prejuicios, prácticas pedagógicas tradicionales arraigadas y una negación por trabajar en colaboración con sus pares, lo que perpetúa enfoques excluyentes.

Al retomar las practicas pedagógicas tradicionales arraigadas por falta de construir una cultura inclusiva en la práctica escolar sigue existiendo un currículo rígido que enaltece la individualidad por la competencia a través de la evaluación, priorizando el rendimiento académico por sobre la colaboración, generando un sistema desigual y condicionando el éxito educativo de acuerdo a la capacidad de los estudiantes para adaptarse a esas exigencias, profundizando en este sentido, existe un trasfondo por parte del Estado en la fundamentación del currículo formal.

De Alba (2009) define al currículo como el conjunto de valores, conocimientos y creencias impuestos por la sociedad y la realidad política, a través de este se imparte una visión del mundo a los estudiantes en función a las demandas de la sociedad y de lo que es funcional para un país (p.61).

Al seguir esta línea, la rigidez con la que en la práctica sigue el currículo formal impulsada por la lógica global o el interés del tipo de estudiante que se quiere formar, se nota en el ideal de estudiante capacitado para el mercado laboral, pero que deja de lado los principios de equidad y de atención a la diversidad, volviendo al currículo excluyente desde su formulación.

Y aunque la nueva reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca cambiar este enfoque hacia uno más inclusivo, desfragmentado, interdisciplinario y colaborativo poniendo a la inclusión como uno de los siete ejes articuladores, la realidad es que aún no se han realizado cambios estructurales profundos, políticas claras y reales en el sistema educativo nacional mexicano.

El modelo sigue perpetuando dinámicas que favorecen el trabajo individual sobre el trabajo colaborativo, lo que limita la posibilidad de implementar estrategias inclusivas, por consecuencia sigue siendo un ideal lejano.

Asimismo, en la investigación, los actores educativos, aunque notan problemas estructurales de fondo para construir ambientes inclusivos tienden a asumir la responsabilidad individual del fracaso, sin reconocer que este no depende únicamente de su esfuerzo, como ya se refiere anteriormente, las barreras estructurales son demasiadas que exceden de su control.

Esto se ve reflejado en el libro “La sociedad del cansancio” por el filósofo coreano Chul Han (2017), quien menciona que el mismo sistema induce a las personas a sentirse culpables por no alcanzar los objetivos impuestos, invisibilizando los factores sistémicos que limitan la efectividad, en este caso para lograr la inclusión educativa.

Así mismo desde el punto de vista de Foucault (2003) en su libro “Vigilar y Castigar “Nacimiento de la prisión”, menciona que el poder está en todas partes y esas relaciones de dominio afecta a todos y a todo, en los centros escolares se vuelve disciplinario a través de reglamentos, la burocratización en la institución educativa, los procesos de aprendizaje observables mediante exámenes, junto con la evaluación cuantitativa, ese poder se vuelve funcional, tendiendo a la homogeneización de los estudiantes en favor de la utilidad y productividad de los individuos, el sistema mismo está construido para excluir a los estudiantes que se salen de esa “norma”, de manera particular a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Esto puede ser observable en la práctica escolar al ver la incongruencia entre la función que exige el sistema educativo nacional sobre la inclusión y el real desempeño e implementación de las condiciones necesarias para que esta se dé, se vuelve una deficiencia sistemática que no puede ser transitoria.

A pesar de los problemas estructurales que limitan el desarrollo de una educación inclusiva, la colaboración entre los actores educativos sigue siendo un elemento crucial para avanzar en esa dirección y aunque la transformación de todo el sistema educativo es una tarea compleja y en gran medida fuera del alcance de los actores educativos, el cambio si puede lograrse desde el centro escolar.

Por esa misma razón se diseñó un compendio de estrategias dividido en tres conceptos: culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas, fundamentadas en el

Índex para la inclusión de Booth y Ainscow, otras fueron construidas a través de la lectura de diversos autores especialistas sobre la inclusión y finalmente sobre estrategias exitosas nombradas en los instrumentos de investigación de esta tesis por las maestras especialistas.

Estas tres dimensiones fueron seleccionadas porque el documento de Index es un libro con el cual muchos docentes y especialistas están familiarizados, lo han aplicado en sus centros escolares y comprenden sus conceptos, los cuales parten de lo general a lo particular dentro de la escolarización.

El enfoque de este compendio no se limitó a una visión homogénea del alumnado, sino que presta especial atención a los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje, una población que desafía las normas establecidas y nos recuerda la importancia de, como señala Paulo Freire, dar voz a los olvidados y marginados. Este énfasis en la diversidad resalta la necesidad de construir una educación inclusiva que no solo sea equitativa, sino también transformadora.

Aunque es evidente que el sistema educativo, así como la estructura rígida de la escolarización, no pueden cambiar de manera inmediata ni total, las estrategias propuestas buscan ser una fuente de esperanza y respuesta para un cambio en la práctica educativa. Estas estrategias promueven la autonomía de los centros escolares, permitiéndoles apropiarse de las propuestas de acuerdo con sus realidades específicas. En este sentido, no se plantean como herramientas rígidas e inflexibles, sino como un repertorio de opciones adaptables a distintos contextos.

Inspiradas en iniciativas nacionales como los proyectos de los caracoles zapatistas, estas estrategias invitan a repensar la escolarización como un espacio de colaboración y autogestión, al igual que en los caracoles zapatistas, se propone que los colectivos escolares definan, mediante el trabajo en conjunto, qué hacer, cómo construir y cómo avanzar en su proyecto educativo. Este enfoque fomenta una educación inclusiva en la que los actores educativos tengan el poder y la facultad de elegir, implementar y adaptar las estrategias de manera colectiva, asegurando que se involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

En la práctica esto implica no solo voltear a ver a las minorías y a la diversidad, sino también transformar las dinámicas de trabajo en el día a día escolar. Como señalaba Freire, “una educación autónoma es sembradora de conciencias”.

Aunque estas estrategias puedan parecer pequeños pasos, es un esfuerzo que responde a las solicitudes de los actores educativos para tener herramientas prácticas

y que tienen el potencial de transformar dinámicas internas en el centro escolar y de abrir caminos hacia una educación más justa e inclusiva que pueda replicarse y adaptarse en otros contextos educativos, tanto en México como en otros países con características similares.

La investigación aporta a la literatura existente sobre inclusión educativa al abordar una problemática poco explorada en la práctica en el contexto de la educación básica. Existen pocos documentos de investigación sobre el proceso de inclusión en escuelas preescolares, primarias y secundarias, lo que ha relegado el tema a un segundo plano dentro del debate académico y político. En muchos casos, la inclusión se percibe como un tema de “relleno” en la planificación educativa y no se le otorga la importancia que merece en la práctica diaria.

Además, el trabajo de investigación expone un enorme desconocimiento por parte de los actores educativos sobre los documentos normativos, los procesos y las funciones de los especialistas en inclusión. A pesar de que los actores educativos son claves en la implementación de estrategias inclusivas, muchos desconocen como trabajan los especialistas y cuáles son las herramientas normativas que regulan su labor. Esta falta de conocimiento impide una colaboración efectiva y conserva las barreras para la inclusión en las aulas.

La inclusión educativa requiere de transformaciones estructurales y cambios en la cultura inclusiva de los actores involucrados. Las estrategias elaboradas pueden ser un punto de partida para la adaptación e implementación de ambientes inclusivos en otros contextos, contribuyendo así a la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos a nivel global.

Sugerencias y Limitaciones

Las sugerencias apuntan a cambios que puedan realizarse desde el ámbito escolar, avanzando hacia un enfoque colaborativo, adaptado a la diversidad y el contexto, en beneficio de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Se necesita fortalecer el rol de cada actor educativo para construir en colectivo un centro escolar inclusivo a través de desarrollar una cultura inclusiva, por medio de un plan o programa específico desde el inicio del curso escolar hasta su término y en permanente revisión, ya que la inclusión educativa es inacabada, flexible y en constante cambio.

Al generar una visión compartida sobre la inclusión se van integrando distintas perspectivas y estrategias que enriquecen y dan nuevos panoramas para la construcción de un ambiente inclusivo. Si se adopta un trabajo colaborativo, se facilita las adaptaciones curriculares pertinentes y se hacen los ajustes razonables, en lugar de priorizar enfoques rígidos y uniformes.

Esto se puede lograr mediante la incorporación de metodologías que integren a estudiantes con BAP en actividades significativas y accesibles para todos.

La construcción en el compendio de las estrategias inclusivas se ha pensado para que sean integrales, esto es que todo el centro escolar se involucre, partir de lo general a lo particular, a través, de la división de las estrategias en tres partes; culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas. Sin olvidar que las estrategias se adaptan para personalizarlas a cada centro escolar de acuerdo con sus recursos y condiciones particulares de cada comunidad escolar.

Dentro de este plan debe de considerarse la incrementación de la formación docente con capacitaciones continuas en temas de barreras de aprendizaje, prácticas inclusivas y trabajo colaborativo para derribar prejuicios o métodos tradicionales arraigados. Asimismo, se necesitan mecanismos de evaluación que permitan analizar los avances, identificar los logros y las áreas de oportunidad para detectar las necesidades y seguir avanzando para lograr el objetivo planteado.

El plan establecido para la construcción de un ambiente inclusivo debe ir por fases: Involucramiento, Sensibilización, Diagnóstico, Planificación en colaboración, Ejecución, Evaluación y Seguimiento, ya que cada fase cumple con un propósito especifico que contribuye a la eficacia, orden y sostenibilidad del proceso.

El involucramiento permite que todos los actores educativos se sientan parte del proceso, se construyen compromisos, se sigue una línea en común y se establece una participación activa.

La sensibilización ayuda a superar prejuicios, entendimiento, respeto y empatía por lo diverso, logrando que los participantes estén motivados y abiertos a los cambios que se presenten.

El diagnostico ayuda a identificar las necesidades, recursos y limitaciones del contexto educativo. Es necesario el diagnostico para la fase de planificación ya que este debe adaptarse a las condiciones y necesidades específicas del centro escolar.

La planificación en colaboración permite que todos participen en la creación de estrategias y actividades. Al planificar todos y valorar cada aporte se fortalece el compromiso, las estrategias son realistas, adecuadas y consensuadas.

La ejecución es la fase donde el plan se lleva a cabo de forma organizada y estructurada, con claridad en cada actor de su rol y responsabilidad a seguir, sin olvidar la flexibilización para poder hacer ajustes sobre la marcha.

La evaluación permite analizar los resultados, identificar los logros y las áreas de mejora, también permite reconocer el trabajo de los participantes para así reforzar la motivación de estos.

Finalmente, el seguimiento es esencial para mantener y fortalecer los cambios logrados, buscando que los resultados efectivos sean duraderos. Además, permite ajustar o corregir el plan si es necesario, esto permite que la construcción de ambientes inclusivos sea sostenibles y no temporales en beneficio de los estudiantes, aunque existan limitaciones.

Estas limitaciones como se ha mencionado son estructurales, del sistema educativo nacional que obstaculizan el actuar de los actores educativos, los condiciona y limita para la implementación de prácticas inclusivas.

Se necesita un cambio en la formulación de las políticas educativas, en la estructuración y recursos.

El sistema educativo nacional necesita reestructurarse si quiere adoptar tendencias globales sobre la inclusión y no solo mencionarlo en su discurso con la finalidad de tener equidad con todos sus estudiantes.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 La inclusión educativa es multifactorial 15

Figura 2 Palabras claves de Investigaciones sobre la Inclusión.....20

Figura 1.1 Red conceptual de la visión teórica de la Inclusión educativa 30

Figura 1.2 Barreras para el aprendizaje en diferentes contextos.....34

Figura 1.3 Modelo de atención educativa a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje 36

Figura 1.4 Línea del tiempo sobre inclusión educativa internacional 39

Figura 1.5 Línea del tiempo de Inclusión educativa en México.....47

Figura 2.1 Organización de la Unidad de Educación Especial Inclusiva.....58

Figura 2.2 Equipo interdisciplinario de la Unidad de Educación Especial Inclusiva ..59

Figura 2.3 Esquema para atender alumnado en mayor riesgo de exclusión 61

Figura 2.4 Instrumento para la detección de las BAP 62

Figura 2.5 Barreras de aprendizaje políticas.....63

Figura 2.6 Barreras de aprendizaje de accesibilidad.....64

Figura 2.7 Barreras de aprendizaje didácticas.....65

Figura 2.8 Tres dimensiones para el índice de inclusión.....68

Figura 4.1 Metodología sobre la inclusión educativa.....92

Figura 5.1 Diagnostico e Identificación de estudiantes con BAP 101

Figura 5.2 Organización del sistema inclusivo en educación básica 105

Figura 5.3 El valor de la inclusión para los docentes.....110

Figura 5.4 Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP 113

Figura 5.5 Recursos escolares 116

Figura 5.6 Colaboración de todos para promover la inclusión 121

Figura 5.7 Identificó a los (as) estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje 160

Figura 5.8 Las especialistas de UDEEI aportan estrategias para disminuir las barreras para el aprendizaje en los (as) estudiantes.....161

Figura 5.9 Como docente retomo las estrategias que comparte la especialista de UDEEI para trabajarlas en el aula.....162

Figura 5.10 Implemento estrategias que favorecen la inclusión en el aula 163

Figura 5.11 Es responsabilidad de todos (as) las docentes adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje incluyendo los que enfrentan barreras 164

Figura 5.12 El trabajo colaborativo con todos los actores educativos es esencial para el desarrollo académico y social de nuestros estudiantes. 165

Figura 5.13 En mi escuela se fomenta la colaboración entre docentes, padres de familia y especialistas de UDEEI para mejorar la experiencia educativa de los (as) estudiantes. 166

Figura 5.14 Participaría en actividades de formación para mejorar mi práctica docente con respecto a la enseñanza inclusiva 167

Figura 5.15 Mi escuela proporciona los recursos y apoyos adecuados para atender las barreras para el aprendizaje que enfrentan los (as) estudiantes. 168

Figura 5.16 Una escuela inclusiva beneficia a todos los (as) estudiantes, independientemente de sus habilidades o barreras para el aprendizaje. 169

Figura 6.1 ¿Cómo acceder a los materiales Online? 181

Figura 6.2 QR de estrategias para la inclusión 182

Figura 6.3 Semillas de Unión 183

Figura 6.4 Estrella por un día 184

Figura 6.5 Cine inclusión: Una ventana a la empatía 185

Figura 6.6 Voces de la escuela: Creciendo Juntos 186

Figura 6.7 *Teatro de la diversidad* 187

Figura 6.8 La mente del Saltamontes 188

Figura 6.9 Pensamos juntos, Crecemos juntos 189

Figura 6.10 Colores que Nos Unen 190

Figura 6.11 Voces Unidas 191

Figura 6.12 Ciencia para Todos 192

Figura 6.13 Talleres rotativos 194

Figura 6.14 Escuela para padres 195

Figura 6.15 Puentes de aprendizaje y convivencia 196

Figura 6.16 Compartiendo sabores, creando vínculos 197

Figura 6.17 Festival de talentos: Brillamos juntos 198

Figura 6.18 Historias que Unen 199

Figura 6.19 Tecnología que Une 200

Figura 6.20 Celebraciones que Incluyen 201

Figura 6.21 Manos que hablan, comunidades que incluyen 202

Figura 6.22 El rincón de la Diversidad 203

Figura 6.23 Lápices al centro 205

Figura 6.24 La receta de un amigo fantástico 206

Figura 6.25 El curioso incidente del perro a medianoche.....207
Figura 6.26 Huellas que transforman.....208
Figura 6.27 El acuario de la diversidad.....209
Figura 6.28 Pintando cuentos de colores.....210
Figura 6.29 Cada pieza cuenta.....211
Figura 6.30 Salvemos el barco.....212
Figura 6.31 Exploradores del Arte.....213
Figura 6.32 Nuestro diario de emociones.....214

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 **La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México.** **20**

Tabla 2 **Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. 2020 inclusión y educación: todos sin excepción** **21**

Tabla 3 **El index for inclusión como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria.** **22**

Tabla 4 **Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa** **24**

Tabla 5 **Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación** **25**

Tabla 6 **El impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de Ciencias Naturales: Un enfoque Inclusivo y personalizado.** **26**

Tabla 7 **Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje: educación básica de la Unidad Educativa los Alpes.** **27**

Tabla 4.1 **Datos sociodemográficos de las maestras especialistas** **96**

Tabla 4.2 **Datos sociodemográficos de los docentes** **97**

Tabla 5.1 ***Tabla de la primera categoría "Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP" / Comunicación*** **126**

Tabla 5.2 ***Tabla de la primera categoría "Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP" / Tiempo limitado*** **127**

Tabla 5.3 ***Tabla de la primera categoría "Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP" / Seguimiento de primaria*** **127**

Tabla 5.4 ***Tabla de la primera categoría "Diagnóstico e identificación de estudiantes con BAP" / BAP específicas*** **128**

Tabla 5.5 ***Tabla de la segunda categoría "Organización del sistema inclusivo en educación básica" / Número de actores educativos*** **130**

Tabla 5.6 ***Tabla de la segunda categoría "Organización del sistema inclusivo en educación básica" / Formación de actores educativos*** **131**

Tabla 5.7 ***Tabla de la segunda categoría "Organización del sistema inclusivo en educación básica" / Diferencia de trabajo por modalidad*** **132**

Tabla 5.8 ***Tabla de la segunda categoría "Organización del sistema inclusivo en educación básica" / Horarios diferenciados*** **133**

Tabla 5.9 ***Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Desinterés*** **135**

Tabla 5.10 ***Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Prejuicios*** **136**

Tabla 5.11 ***Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Omisión de responsabilidades*** **137**

Tabla 5.12 ***Tabla de la tercera categoría "El valor de la inclusión para los docentes" / Desconocimiento*** **.....138**

Tabla 5.13 ***Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Educación tradicional*** **.....139**

Tabla 5.14 ***Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Homogeneidad*** **.....140**

Tabla 5.15 ***Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Diversificación en el aprendizaje*** **.....141**

Tabla 5.16 ***Tabla de la cuarta categoría "Currículo y estrategias de enseñanza para estudiantes con BAP" / Ajustes específicos*** **.....142**

Tabla 5.17 ***Tabla de la quinta categoría "Recursos escolares" / Infraestructura*** **.....143**

Tabla 5.18Tabla de la quinta categoría "Recursos escolares" / Económicos 146

Tabla 5.19Tabla de la quinta categoría "Recursos escolares" / Materiales didácticos 147

Tabla 5.20Tabla de la quinta categoría "Recursos escolares" / Gestión para instituciones externas 148

Tabla 5.21Tabla de la sexta categoría "Colaboración de todos para promover la inclusión" / Actores educativos 150

Tabla 5.22Tabla de la sexta categoría "Colaboración de todos para promover la inclusión" / Estudiantes 152

Tabla 5.23Tabla de la sexta categoría "Colaboración de todos para promover la inclusión" / Comunidad.....154

Tabla 5.24Tabla de la sexta categoría "Colaboración de todos para promover la inclusión" / Familia 155

Tabla 6. 1Estrategias de Culturas Inclusivas 182

Tabla 6.2 Estrategias de políticas inclusivas 193

Tabla 6.3 Estrategias sobre prácticas inclusivas.....204

Tabla 6.4Evaluación de estrategias de cultura inclusiva 216

Tabla 6.5 LISTA DE COTEJO PARA CULTURA INCLUSIVA.....217

Tabla 6.6 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA CULTURA INCLUSIVA.....217

Tabla 6.7 Evaluación de estrategias para políticas inclusivas 218

Tabla 6.8 LISTA DE COTEJO PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS.....219

Tabla 6.9 CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS 219

Tabla 6.10GRUPOS FOCALES PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS.....220

Tabla 6.11 Evaluación de estrategias para prácticas inclusivas.....221

Tabla 6.12 LISTA DE COTEJO PARA PRÁCTICAS INCLUSIVAS.....222

Tabla 6.13 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA PRÁCTICAS INCLUSIVAS 222

Tabla 6.14 Evaluación de colaboración para la inclusión educativa 223

Tabla 6.15 LISTA DE COTEJO EN LA COLABORACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA 224

Tabla 6.16 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE PARA LA COLABORACIÓN EN LA INCLUSIÓN 225

Tabla 6.17 CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN PARA LA COLABORACIÓN EN LA INCLUSIÓN 225

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

BAP Barreras para el Aprendizaje y la Participación

CAM Centros de Atención Múltiple

CDMX Ciudad de México

CONADIS Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad

CONED Consejo Nacional para la Educación de los Deficientes

CTE Consejo Técnico Escolar

CRPD Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad

DGEE Dirección General de Evaluación Educativa

DOF Diario Oficial de la Federación

DUA Diseño Universal de Aprendizaje

ENEI Estrategia Nacional de Educación Inclusiva

GAM Gustavo A. Madero

GEM *Global Education Monitoring*

IDEA Inclusión, Diversidad, Equidad y Accesibilidad

INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía

MASEE Modelo de Atención de los servicios de Educación Especial

NEM Nueva Escuela Mexicana

ODS Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU Organización de las Naciones Unidas

PEMC Proyecto Escolar de Mejora Continua

PNIE Programa Nacional de Inclusión Educativa

PRONAEI Programa No Escolarizado de Educación Inicial

PTO Planteamiento Técnico Operativo

REI *Regular Education Iniciative*

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

SEP Secretaría de Educación Pública

SSA Secretaría de Salud

UDEEI Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

USAER Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

ZDP Zona de Desarrollo Próximo

Anexos

Instrumento 1.

ENTREVISTA.

Este guion de entrevista servirá para acceder a información valiosa en el marco de la investigación “La inclusión educativa y la colaboración entre actores educativos con estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje” La información aquí recogida será tratada y analizada con plena confidencialidad y por ello se solicita responder con la mayor objetividad posible. De antemano agradezco su colaboración.

Nombre: _____
Sexo_____ Edad_____ Fecha: _____
Rol en la Institución: _____
Antigüedad en el plantel académico y de servicio: _____
Nivel de estudios: _____

Instrucción: Lea con atención y responda al siguiente cuestionario.

1. ¿Cuál es su función como especialista de la Unidad de Educación especial y Educación Inclusiva (UDEEI)?

_____
_____
_____

2. ¿Cómo es el proceso de identificación de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje o con vulnerabilidad?

_____
_____
_____

3. ¿En su plantel educativo considera que hay inclusión? Si/No ¿Por qué?

_____
_____
_____

4. ¿Considera que existen dificultades al trabajar la inclusión educativa en su plantel escolar? Si / No ¿Por qué?

_____
_____
_____

5. ¿Cómo describiría la cultura de inclusión en este plantel educativo?

_____
_____
_____

6. ¿El plantel educativo ofrece apoyos y recursos para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad? Si / No ¿Cuáles?

_____
_____
_____
_____

7. ¿Cómo trabaja las barreras de aprendizaje (BAP) o la vulnerabilidad de los estudiantes?

_____
_____
_____
_____

8. ¿Las instalaciones del plantel educativo están diseñadas para estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad? Si/No ¿Por qué?

_____
_____
_____

9. ¿Los actores educativos reciben capacitación sobre inclusión educativa y sobre cómo atender las necesidades de estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje o con vulnerabilidad? Si / No ¿Por qué?

_____
_____
_____

10. ¿Se realizan campañas o actividades para promover la conciencia sobre la inclusión y la diversidad en el plantel educativo? Si /No ¿Por qué?

_____
_____
_____

11. ¿La comunidad escolar se involucra en la promoción de la inclusión educativa? Si/No ¿Explique el cómo?

_____
_____
_____

12. ¿Qué aspectos específicos considera que deben mejorarse en términos de inclusión educativa en este plantel académico?

_____
_____
_____

Referencias

Alba, C., Sánchez, J., Zubilaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua_pautas_intro_cv.pdf

Aguacero, M. (2014). Inclusión y equidad. Una educación que multiplica oportunidades. Entre culturas. https://lasillaroja.org/wpcontent/uploads/2017/09/Inclusion-y-equidad educacion-quemultiplicaoportunidades_ENTRECULTURAS.pdf

Aguilar, R., Carvallo, M., Román, D., Liberio, A., Hernández J., Duran, T. y Bernal, A. (2024). El impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la enseñanza de Ciencias Naturales: Un enfoque inclusivo y personalizado. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(5), 2162-2178. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5

Ainscow, M. y Gómez, I. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. Investigación en la escuela (82), 19-30. http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02

Arnaiz, P. (2019) La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. Universidad de Murcia.

Backhoff, E. (2017). ¿Cómo explicar los pobres aprendizajes?, El Universal, 05/10/2017. http://www.eluniversal.com.mx/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/como-explicar-los-pobres-aprendizajes

Bernardis, A. (2019). Carrera en zapatillas. https://iniciativasocial.es/wp-content/uploads/2020/04/Cuentos-Infantiles-6.pdf

Birch, J. W. (1974). Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular clases. Reston: The Council for Exceptional Children

Bolívar, A. (2019). Un curriculum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. Revista e-Curriculum, Sao Paulo, V.17, (3), 827-851.

Bonilla, M. Fernández, J. y Vázquez M. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo.10(19), 1-24.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. (Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). Santiago de Chile: UNESCO

Booth, T. Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Adaptación de la 3a edición revisada del index for inclusión). (G. Echeita, Muñoz Y, Simón C. Sandoval M, ed. y trad) FUHEM;OEI.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM

Bosch, H. (1500). El jardín de las delicias [pintura]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. https://www.um.es/lafem/Actividades/Conferencias/2012-05-04-Lucas/PepeLucas.pdf

Cataño, G. (2004). Max Weber y la Educación. Espacio Abierto, 13(3),395-404.

Centro Aragonés para la comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC). (sf). Pictogramas y recursos para la comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). ARASAC. https://arasaac.org/

Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP). (2021). Gasto público en educación PPEF 2021. https://ciep.mx/gasto-publico-en-educacion-ppef-2021/

Cerda, M., Iyanga, A. (2016). Niños casi salvajes y no normales y la Educación Inclusiva. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 9(1), 162-178.

Chbosky, S. (2017). Wonder [película]. Lions Gate Entertainment, Madeville Films, Participant Media, Walden Media y TIK Films.

Chul Han, B. (2017). *La sociedad del cansancio.* Herder.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Ciudad de México. Información del ciclo escolar 2018-2019.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Primera edición. Mejoredu.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En Trujillo J, Ríos A y García J. (coords.), Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (p. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.

Creswell, J. (2014) *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches Fourth Edition.* California: SAGE Publications.

De Alba, A. (2009). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. UNAM

Díaz, A. (2019). Didáctica y curriculum - Convergencias en los programas de estudio. Ed. rev. México:Paidós Educador.

Díaz, L., Torruco,U., Martínez, M, y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007505720130 00300009&lng=es&tlng=es

Docter, P. y Del Carmen, R. (2015). Intensamente [película]. Pixar Animation Studios y Walt Disney Pictures.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Universidad Autónoma de Madrid; Universidad de Manchester. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038.

Ejiofor, C. (2019). El niño que domó el viento [película]. Participant Media.

Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. SEP. https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf

Fesser, J. (2018). Campeones [película]. Morena Films y Universal Pictures.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI .

Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI Editores. Ivanilich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf

Galicia, I. (2019). Flip Flop, Un cuento sobre la inclusión. Plena Inclusión España. https://drive.google.com/file/d/1TwyUwTJfH-bNp8HqU6og0AyyXrgALiGA/view

Galindo, K., Ballesteros, A. Gonzalez, S. y García, A. (2020). El erizo. Kasa. https://youtu.be/vrj3uVn118s

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista de Educación Inclusiva, 11(2),49-62.

García, T. (s,f). Problemas estructurales y disfunciones del sistema educativo español en primero y segundo de ESO. UNED. file:///C:/Users/andre/Downloads/DialnetProblemasEstructuralesYDisfuncionesDelSistemaEduca-4111221.pdf

Guelmes, E. y Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. Revista Universidad y Sociedad, 7(2) 23-29. http://rus.ucf.edu.cu/

Gimeno, J. (2001). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.

Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a), 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, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

Goldfarb, A. (2018). Ian, Una historia que nos movilizará [cortometraje]. MundoLoco Animation Studios.

Haddon, M. (2003). El curioso incidente del perro a medianoche. Salamandra.

Hernández, C y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. Alerta,2(1), 75-79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2il.7535

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación, sexta edición. Mc Graw Hill.

Hernando, A. (2016) Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Fundación Telefónica.

Illich, I. (2006). Obras reunidas. Volumen I. FCE.

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y UNICEF. (2019). Breve panorama educativo de la población indígena 2018. https://www.unicef.org/mexico/media/4031/file/Breve%20panorama%20educativo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena%202018.pdf

INEGI. Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

INEGI. Sistema de Información Estadística y Geográfica. (2020-2021). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9

Jackson, M. (2010). Temple Grandin [película]. HBO Films.

Jigsaw Planet. (S.f.). Rompecabezas gratis online. https://www.jigsawplanet.com/?lang=es-ES

Krichesky, G y Murillo, F (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de Casos. Educación XX1 , 21 (1), 135-155

Kropotkin, P. (1902). El apoyo mutuo. Un factor de la evolución. Heinemann. https://es.anarchistlibraries.net/library/piotr-kropotkin-el-apoyo-mutuo.c109.pdf

Lemus, L. (1997). Pedagogía: temas fundamentales (Concepto de Pedagogía, Cap. III). En G. Cordero y M. Quesada (Compiladores) Educación y Epistemología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional, pp.43-52.

Londoño, O. Maldonado, L y Calderón, L. (2014). Guía para construir estados del arte. International Corporation of Networks of Knowledge.

Loza, M. y Gaeta, M. (2020). Significados y prácticas docentes en torno a la equidad en aulas normalistas. Revista panamericana de pedagogía. 31(2021). 79-97.

Martínez, D. y Cano, R. (2015). Alike [cortometraje]. La fiesta PC.

Martínez Ten, L. (2009). Ni más, ni menos. La discapacidad explicada a los niños y las niñas. FETE-UGT. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/8b0a57bd-97b5-4334-871a-fec624f5c7f5

Martorell, J. y Prieto, J. (2008). Fundamentos de Psicología, Ed.C.A.

Mendoza, A. (2018). Educación inclusiva en México: De la teoría a la práctica.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2022. https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf

Morilla, P. (2016). Beneficios de la Educación Inclusiva. Implicaciones desde una perspectiva personal y social. Universidad de Granada. Tesis Doctorales. http//hdl.handle.net/10401/44027

Obando, M. (2014). La Pedagogía de los Caracoles: Chiapas y el Sistema Educativo Rebelde Zapatista de Liberación Nacional. Revista Ensayos Pedagógicos Vol VIII, (2), 67-89.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Retrieved from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (1971) Declaración sobre los derechos de las personas con Retraso Mental (Resolución 2856 XXVI).

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, UNESCO. (2000). The Dakar Framework for Action - Education for All: Meeting our Collective Commitments. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia (11.a ed.). Mc Graw-Hill/Interamericana. (pp. 5-6). https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w25737w/Rec/Papalia-yOtros-2009.pdf

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. Revista nacional e Internacional de educación inclusiva. 10, (2), 213-2226.

Ponce, A. (2020) Mi hermana Lola. Plena inclusión España. https://drive.google.com/file/d/1w1Zo4UZw7T3lkFFXFTNCkMF5Z_aToJLK/view?pli=1

Quiguango, P. y Alvarez, A. (2024). Diagnóstico del Diseño Universal de Aprendizaje: educación básica de la Unidad Educativa los Alpes. Revista de Investigación Educativa y Deportiva. 3(8), 380-398. https://doi.org/10.56200/mried.v3i8.7844

Rivera, D. (1947). Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central [mural]. Museo Mural Diego Rivera, Ciudad de México, México. https://inba.gob.mx/actividad/8819/recorrido-por-el-mural-sueno-de-una-tarde-dominical-en-la-alameda-central-en-lenguas-indigenas-y-lengua-de-senas-mexicana

Reyes, G. y Enrique, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. Praxis educativa. 23(3). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153161430007

Robles, C y Muñiz, C. (2020). El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior. Revista de Management de la Universidad de Palermo, 73-83. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf

Ross, N. (2022). Ley de educación para personas con discapacidades (1975). Enciclopedia del Proyecto Embrión (2022-10-06). ISSN: 1940-5030 https://hdl.handle.net/10776/13354

Ruillier, J. (2011). Por cuatro esquinitas de nada. https://youtu.be/DBjka_zQBdQ

Secretaria de Educación Pública, SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006. México: SEP

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. (2011a). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial: CAM y USAER.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2023). Puntos Centrales del plan de estudio. México.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2020) Programa sectorial de educación 2020-2024. DGPPYEE-SEP.

Solis, P. (2013). Cuerdas [cortometraje]. La Fiesta PC.

Tejero, M. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario. Unidad de Castilla, La Mancha.

Tey, T. (2010). El Puente [cortometraje]. Academy of Art University.

UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583

UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNESCO. (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.

Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI. (2015). Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo. SEP.

Useche, A. (2024). Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Colaborativo y Trabajo en Equipo. https://www.javeriana.edu.co/profesores/wpcontent/uploads/2021/04/E6_estudiodecaso.pdf

Van Gogh, V. (1888). El dormitorio en Arlés [pintura]. Museo Van Gogh, Amsterdam, Paises Bajos. https://www.um.es/lafem/Actividades/Conferencias/2012-05-04Lucas/PepeLucas.pdf

Varo, R. (1956). El malabarista o el juglar [pintura]. Museo de Arte Moderno (MOMA), Nueva York, EEUU. https://www.moma.org/collection/works/291307

Velázquez, D. (1656). Las Meninas [pintura]. Museo Nacional del Prado, Madrid, España. https://www.um.es/lafem/Actividades/Conferencias/2012-05-04-Lucas/PepeLucas.pdf

Vélez, X., Tárraga, R. Fernández, A. Inmaculada, M. Cerezuela, G. y Peñaherrera, J. (2016). El index for inclusión como herramienta para valorar la inclusión en la educación primaria.

Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Weigel, J. (2009). El circo de la mariposa [cortometraje]. Peacetree productions.