



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**DETECCIÓN DE BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y
LA PARTICIPACIÓN EN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE
MÉXICO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO EN LICENCIATURA EN
PEDAGOGÍA**

PRESENTA

XIMENA ALCÁNTARA LÓPEZ

ASESORA DE TESIS

DRA. NANCY VIRGINIA BENITEZ ESQUIVEL

CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE 2024



Ciudad de México, a 10 de diciembre 2024

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

XIMENA ALCÁNTARA LÓPEZ

Presente:

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su opción de su tesis: "*Detección de barreras para el Aprendizaje y la Participación en secundaria de la Ciudad de México*", 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"



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095

MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
DIRECCIÓN DE UNIDAD UPN 095

MBGH/AGP/pzc

Índice

Introducción.....	6
CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LA	
INVESTIGACIÓN.....	11
1.1 Objetivos	12
1.2 Objetivos específicos.....	13
1.3 Preguntas de investigación	13
1.4 Fase de indagación documental (bibliográfica).....	13
1.5 Fase de investigación de campo	17
1.5.1 Metodología	17
1.5.2 Instrumentos	20
1.5.3 Descripción de la aplicación	28
CAPÍTULO 2 HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTAS Y	
ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	33
2.1 Educación inclusiva.....	33
2.1.1 Una breve mirada al contexto mexicano.....	42
2.2 Nueva Escuela Mexicana, reforma educativa 2019-2024	48
2.3 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).....	55
2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje.....	61
2.4.1 Investigaciones sobre el DUA y sus componentes.....	64
2.4.2 Pautas y principios	67
2.4.3 Componentes del currículum.....	72

2.4.4 Aplicación del DUA.....	90
2.4.5 Investigaciones respecto a la aplicación del DUA.....	100
2.5 Index	104
CAPÍTULO 3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN....	118
3.1 Definiciones.....	118
3.1.1 Identificación y reducción de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación	124
3.2 Barreras curriculares/didácticas	128
3.3 Barreras socioculturales	140
3.4 Barreras en la comunicación verbal y no verbal	145
3.5 Barreras para el aprendizaje organizacional.....	150
3.6 Barreras organizativas.....	159
3.7 Barreras políticas	166
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	172
4.1. Decisiones en torno al análisis	172
4.2 Instrumentos	174
4.2.1 Barreras curriculares	174
4.2.2 Barreras organizativas.....	179
4.2.3 Barreras didácticas y organizativas	183
4.2.4 Barreras políticas	184
4.3 Identificación de estrategias y políticas educativas inclusivas y generar una propuesta	189

4.4 Análisis de las políticas educativas en México relacionadas con la educación inclusiva.....	192
Conclusiones.....	195
Bibliografía	203
Anexos	216
Anexo 1.....	216
Anexo 2.....	222
Anexo 3.....	225
Anexo 4.....	229
Anexo 5.....	233
Anexo 6.....	236

Introducción

La presente tesis tiene como objetivo principal identificar y analizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los estudiantes en el entorno educativo actual. A través de un enfoque multidisciplinario, se examinarán las diversas dimensiones que influyen en la accesibilidad y la inclusión educativa, tales como las barreras políticas, organizativas y curriculares. Se pretende, con este estudio, proporcionar una comprensión integral de cómo estas barreras afectan el desempeño y la integración de los alumnos específicamente de nivel secundaria, así como proponer estrategias efectivas que promuevan un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo.

Dichas barreras representan limitaciones inherentes al entorno educativo, considerando factores como la institución escolar, el sistema educativo, las políticas públicas, el contexto familiar y social, y la localización geográfica de los hogares, entre otros. El interés en esta investigación nace de la observación y experiencia directa de las dificultades de aprendizaje, desafiando la noción de que los problemas educativos son resultado exclusivo de la falta de interés o habilidades del estudiante, sin considerar las influencias externas que pueden afectar su proceso educativo.

El término “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP) lo descubrí cuando realizaba una investigación de tema libre en sexto semestre de la Licenciatura en Pedagogía, dicha investigación partió de las limitaciones y conflictos que se presentaban en la carrera de Medicina en la UNAM. Estos aspectos los conocí ya que, una amiga me comentaba las situaciones por las que tenían que pasar ella y sus compañeros de dicha carrera. Posteriormente, en el proceso de realizar el proyecto de investigación que daría paso a la Tesis en semestres posteriores, el término empezó a interesarme más respecto al cuestionamiento de las dinámicas de las instituciones y el trasfondo de ello, es decir, del papel que funge el gobierno, al grado de afectar considerablemente el proceso de

aprendizaje de los alumnos, y al tener oportunidad de dar clases de regularización a nivel básico y medio superior, así como trabajar en una secundaria particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública, me permitió observar algunas de esas limitaciones y dificultades que se les presentan a los alumnos, ya que esta investigación se basa en reconocer las mismas en el sistema educativo y por supuesto en las instituciones, no de las barreras que los alumnos tengan propiamente.

Muchas de las dificultades que presentan los alumnos son las limitaciones que se encuentran inmersos en su contexto social, en el sistema educativo y en las políticas y normas escolares, tales como la segregación, el poco o nulo conocimiento de ciertos trastornos, condiciones o discapacidades, la generalización de las expectativas del alumnado, es decir, que todos aprendan y todos aprendan con el mismo método aunque se encuentren alumnos con ciertas algún retraso, hiperactividad o simplemente cansados de seguir la misma metodología tradicionalista basada en una educación bancaria. Es por ello que el tema de Barreras para el Aprendizaje y la Participación es de suma importancia para mejorar la educación en todos los ámbitos, sea escolarizada o no, ya que si no se reconocen las barreras que se presentan desde la raíz de esta, es complejo hacer modificaciones que tomen en cuenta las características y necesidades del estudiantado.

En esta investigación se presentarán algunas estrategias y/o programas educativos existentes y validados que han sido usados para mitigar o eliminar ciertas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). El objetivo de mencionarlas y analizarlas es reconocer la importancia de dichas barreras identificándolas para poder abordarlas adecuadamente, buscando introducir acciones inclusivas a la educación a partir de ellas.

En el primer capítulo se exponen los objetivos, tanto generales como específicos, los cuales se centran en la identificación de las barreras didácticas, políticas y organizativas de la Secundaria Gabino Barreda en la Ciudad de México, así como reconocer las

estrategias y propuestas educativas con sentido inclusivo que puedan atender dichas barreras y proponer la más adecuada para el contexto de dicha escuela, la cual podría contribuir en otras escuelas con un contexto y características similares, mencionando alguna alternativa adicional o estrategia que pudiera aumentar el apoyo educativo e institucional. Las barreras mencionadas son limitaciones sistémicas presentes en la institución y en el sistema educativo de un país, en este caso, México. Estas pueden reducir las oportunidades y calidad de la educación, incluso el clima educativo, lo que genera que muchos alumnos tengan cierto rezago educativo e incluso tengan la idea de que no son inteligentes o no tienen habilidades, lo que puede afectar su futuro.

Por último, en los objetivos, analizar las políticas educativas relacionadas con la educación inclusiva en México para reconocer los cambios que se han presentado y a partir de los resultados obtenidos considerar si es apta para las necesidades actuales referentes a la inclusividad.

La investigación que se presenta es de carácter cualitativo, bajo una metodología mixta, que integra enfoques cualitativos y cuantitativos. La muestra estuvo compuesta por 7 estudiantes y 6 docentes de la secundaria previamente mencionada. Las variables que se identificaron tienen que ver con barreras didácticas, políticas y organizativas, las cuales, se considera como variables clave dentro de la institución educativa. Para la recolección de datos, se emplearon tres instrumentos de evaluación: dos dirigidos a los alumnos (uno para segundo grado y otro para los tres niveles académicos existentes). El tercer instrumento estuvo destinado a los docentes.

El segundo capítulo consiste en las políticas educativas que han existido en México relacionadas con la educación inclusiva, esta parte es sumamente importante para reconocer las prácticas que se han mantenido en el país sobre este tema, ya que para

reconocer nuevas alternativas y estrategias para tratar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación es necesario hacer una retrospectiva.

El documento procede a exponer estrategias y propuestas educativas enfocadas en detectar, minimizar y, en lo posible, erradicar distintas barreras dentro del ámbito educativo. Estas se aplican tanto a nivel del sistema gubernamental como en la gestión interna de las instituciones educativas, y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases. Dichas propuestas y estrategias se presentan de manera descriptiva, esclareciendo su propósito y los métodos de implementación en diferentes contextos, como el educativo, familiar y gubernamental, detallando también aspectos clave de su ejecución. Se verifican y analizan la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva, Nueva Escuela Mexicana (NEM), siendo la primera una estrategia y la segunda una propuesta educativa la cual incluye la estrategia mencionada, además del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y por último, el Index).

Es crucial destacar que la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva es la única estrategia educativa de alcance nacional, oficializada por el gobierno y la Secretaría de Educación Pública de México. Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Índice para la Inclusión (Index) son iniciativas internacionales que, tras su éxito en diversas escuelas alrededor del mundo, se consideran para su adaptación en México, complementando así la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

En el tercer capítulo se describen las barreras que pueden dificultar o limitar el aprendizaje y la participación educativa en los estudiantes, tales como:

- Didácticas/ curriculares
- Socioculturales
- Comunicación verbal y no verbal

- Organizacionales
- Organizativas
- Políticas

Dicha clasificación se da a partir de la revisión de las categorizaciones de algunos autores revisados además de una elección propia a partir del reconocimiento de las ciertas dificultades que se presentan en los principales contextos del estudiante, en cada una se explica en qué consiste y las características que presentan, es decir, cada aspecto representativo. La información de dichas barreras puede coadyuvar en su identificación puesto que se llegan a señalar acciones que son propias de ellas.

Posteriormente se eligieron tres de las seis barreras mencionadas, puesto que considero que es importante identificar y trabajar con ellas, sin embargo, las barreras didácticas/ curriculares, organizativas y políticas son las principales ya que de ellas se podrían derivar en algunos casos las tres barreras restantes ya que son a partir de un sistema político y organizativo en la institución y en el gobierno, su identificación y reducción podría ayudar a reducirse y reducir a las barreras socio-culturales, organizacionales y de comunicación verbal y no verbal.

Por último, en el cuarto capítulo se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos a partir de cada instrumento y la categorización realizada, identificando así las temáticas que se presentan en la institución educativa. Además de mencionar una propuesta a partir del marco teórico y de la investigación de campo realizada para complementar con las estrategias que atiendan las Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

CAPÍTULO 1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En la Escuela Secundaria Gabino Barreda ubicada de la Ciudad de México, actualmente la población estudiantil en su mayoría está constituida por estudiantes que presentan alguna dificultad en su desarrollo o aprendizaje previamente diagnosticados por lo menos una cuarta parte de ella por especialistas. Esto refiere una cierta responsabilidad educativa a nivel estatal y nacional principalmente para poder atender prácticamente en su totalidad las necesidades del estudiantado, sin embargo, la mayor parte de la responsabilidad recae en la institución y en los docentes, donde muchas veces no se les otorga las herramientas y conocimientos para hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado para las características y necesidades presentes.

Es necesario analizar las acciones y políticas de las escuelas puesto que la diversidad de la comunidad estudiantil en términos de estilos de aprendizaje, desarrollo cognitivo, habilidades, intereses, necesidades, contextos sociales y étnicos, demanda una educación verdaderamente inclusiva. Es imperativo que las instituciones educativas adopten un enfoque inclusivo para evitar la segregación y discriminación, previniendo así el rezago educativo. Un currículo que se base únicamente en el rendimiento académico estándar ignora la riqueza de esta diversidad y puede crear barreras en el aprendizaje y la participación, llevando a la frustración y a la percepción errónea de incompetencia escolar entre los estudiantes, con consecuencias negativas a largo plazo.

Es por ello por lo que, reconocer las limitaciones del sistema educativo es de suma importancia, ya que al hablar de una educación inclusiva se entiende que esta se basa en la reducción o eliminación de acciones y políticas donde la población estudiantil es excluida o simplemente no se le toma en cuenta en alguno o varios aspectos. Sino se reconocen dichas barreras inmersas en el sistema educativo (donde influye directamente en las

instituciones y en la sociedad), no podría ser posible dicha inclusión. Por otro lado, en la búsqueda de dicha inclusión, se encuentra la búsqueda constante por establecer condiciones y un diseño curricular adecuado a las necesidades de los alumnos y a su estilo de aprendizaje.

La eficacia de la educación inclusiva también se ve comprometida por la falta de coordinación y comunicación entre docentes, supervisores, directivos y familias, lo que resulta en obstáculos organizativos y políticos. La identificación y el manejo adecuado de estas problemáticas son cruciales para evitar el deterioro del rendimiento educativo y la desmotivación.

Además, la escasez de información y la ausencia de un programa educativo que atienda a la diversidad del estudiantado de manera integral, junto con la necesidad de una mayor profesionalización docente —responsabilidad del sistema educativo—, restringen la capacidad de identificar y abordar las dificultades emergentes tanto en el aula como en la gestión y el sistema educativo a nivel nacional.

Es por ello que se analizarán las diferentes Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), no sólo para reconocer sus características e identificarlas en la institución, sino también para conocer el trasfondo de ellas y buscar las mejores estrategias o alternativas en la búsqueda de una educación inclusiva.

1.1 Objetivos

Detectar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación presentes a nivel secundaria en la Ciudad de México, así como identificar la o las estrategias más oportunas para eliminar dichas barreras.

1.2 Objetivos específicos

- Detectar las barreras didácticas/curriculares, organizativas y políticas presentes en la Secundaria Mixta Nocturna Gabino Barreda.
- Identificar estrategias y políticas educativas que tengan la capacidad de minimizar y/o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, y proponer las más adecuadas respecto al contexto de la Secundaria estudiada, incluso en algunos casos generales de la ciudad de México para así poder lograr instituciones educativas inclusivas.
- Analizar las políticas educativas en México relacionadas con la educación inclusiva y verificar si la política educativa actual cumple con sus objetivos generando una mejora para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las barreras curriculares, organizativas y políticas que se presentan en la Secundaria Mixta Nocturna Gabino Barreda?
- ¿Cuáles son las propuestas o estrategias que existen para reducir y/o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación?
- ¿La política educativa actual en México contribuye ampliamente a la eliminación y/o reducción de las barreras para el aprendizaje y participación?
- ¿Qué caracteriza a una institución educativa como inclusiva?

1.4 Fase de indagación documental (bibliográfica)

El marco teórico se desarrolló a través de un análisis y sistematización de la información obtenida, en la cual se propone indagar la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, partiendo de sus características, sujetos implicados y por

supuesto, su categorización. Esta investigación fue guiada a través de las preguntas de investigación anteriormente presentadas.

Dicha sistematización inicia con la educación inclusiva, la cual es la “meta” a la que se busca llegar una vez que se identifican las barreras en las instituciones educativas, en tal sentido, incluyo propuestas/estrategias educativas que tienen el objetivo de la inclusividad. El primer documento por mencionar es la propuesta educativa mexicana 2018-2024 llamada NEM, el análisis de dicha propuesta se realiza con el fin de vislumbrar las necesidades que presenta la educación en México, así como las acciones que se implementan ante ellas. Posteriormente, se incluyen tres propuestas educativas, las cuales no tienen que ver con un programa educativo específico, pero sí tienen acciones e indicadores propuestos para identificar las barreras que se presentan en el aula de clases y por supuesto, tomar acciones para la inclusión. Dichas estrategias son: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) e Index. Se retoman como posibles soluciones y alternativas aplicables a las dificultades presentadas en México, específicamente en la Ciudad de México recuperando sus características, desarrollo y aplicación con el fin de analizarlas y proponerlas según sea el contexto en cuestión y sus necesidades específicas.

El DUA es una metodología educativa que pretende hacer el aprendizaje accesible y efectivo para todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o estilos de aprendizaje. Este enfoque se basa en tres principios clave: ofrecer múltiples formas de presentar el contenido, proporcionar diversas oportunidades para la acción y expresión, y fomentar la participación y el compromiso de todos los estudiantes.

Por otro lado, el Index es una herramienta de autoevaluación y desarrollo diseñada para mejorar la inclusión en las escuelas, centrándose en la cultura, las políticas y las prácticas de la institución educativa.

Finalmente, la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI) abarca las políticas y prácticas a nivel nacional que buscan promover la inclusión educativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades, asegurando igualdad de oportunidades y la no discriminación.

En un segundo nivel, se analizaron las barreras para el aprendizaje y la participación contenidas en las propuestas revisadas, reconociendo sus características y categorización. Este análisis permitió seleccionar las barreras que se pueden considerar fundamentales, es decir, que tienen un mayor impacto en la educación secundaria específicamente en la Ciudad de México. Dicha elección consta de las barreras didácticas, políticas y organizacionales, las cuales se consideran Barreras para el Aprendizaje y la Participación, no sólo barreras; la diferencia entre ambas es el aspecto pedagógico.

La Real Academia Española (s.f., acepción 5) define las barreras como “un obstáculo, embarazo entre una cosa y otra”. Lo cual puede verse en cualquier espacio donde el ser humano esté inmerso, por ejemplo; una barrera en el ámbito laboral podría verse en una situación donde un empleado no perciba un salario digno ni equivalente a su desempeño, lo cual podría limitar su desempeño futuro, además de otros elementos fuera de su trabajo, es decir, en su salud emocional respecto al estrés y frustración, en su vida personal al no poder cubrir ciertos gastos, entre otros. Es decir, las barreras en general, son vistas como aquellos obstáculos que se presentan en diferentes lugares y momentos que repercuten de maneras diversas en la vida de las personas.

Por otro lado, las barreras para el aprendizaje y la participación pueden visualizarse como aquellas limitantes para que una persona pueda lograr un aprendizaje significativo, así como una participación activa en su proceso educativo. Dichas barreras se pueden encontrar también en diversos espacios, así como en las barreras generales, ya sea en educación formal, no formal o informal, lugares de trabajo o recreativos, en el hogar, entre otros. Un ejemplo de ello en el ámbito laboral sería una empresa de desarrollo de software, un programa de inducción plagado de jerga técnica y sin módulos adaptados al nivel de experiencia de cada colaborador excluye a quienes tienen menos formación, reduce la retención de conceptos, desalienta las preguntas y fragmenta al equipo en “expertos” y “novatos”. Para superarlo, se pueden crear niveles de contenido (básico y avanzado), incluir glosarios y guías prácticas, promover espacios de diálogo con mentores y aplicar encuestas de retroalimentación tras cada módulo.

Así mismo, en el ámbito educativo donde es más usual este término, un ejemplo de esta barrera ocurre cuando un docente repite constantemente las mismas actividades en el salón de clases, sin adaptar su metodología a las necesidades diversas del alumnado. Esta rutina genera monotonía tanto para estudiantes como para el propio docente, limita la participación y el aprendizaje, dificulta el desarrollo de nuevas habilidades y la mejora de las existentes, y reduce la motivación y la creatividad de todos los involucrados.

Una barrera se convierte en impedimento para el aprendizaje y la participación cuando afecta de manera significativa el proceso de adquisición de conocimientos o la dinámica participativa de quienes la enfrentan.

Con base en lo anterior, en este trabajo se enfocan las barreras para el aprendizaje y la participación tomando información de autores que no especificaron si son para el aprendizaje y la participación, pero que, a partir de la descripción de cada una, se explica y entiende que realmente lo son.

En conclusión, se parte del supuesto que las barreras didácticas/curriculares, políticas, organizativas, comunicacionales y socio-culturales afectan directa e indirectamente el aprendizaje y la participación de diversas formas a los educandos y alumnas en diferentes niveles y grados educativos. Si bien no necesariamente dependen entre ellas para generarse, sí pueden afectar o generar más barreras que las que ya se tienen.

1.5 Fase de investigación de campo

Objeto de estudio

Barreras para el aprendizaje y la participación a nivel secundaria.

Propósito u objetivo

Detectar las barreras para el aprendizaje y la participación en la secundaria Gabino Barreda, así como las estrategias para su reducción y/o eliminación.

1.5.1 Metodología

Esta investigación presenta un enfoque mixto, es decir, se analizaron los datos cualitativos y cuantitativos respecto a la muestra, la cual se conforma de educandos y docentes de nivel secundaria en la delegación Miguel Hidalgo, específicamente de la Escuela Secundaria Mixta Gabino Barreda.

Ya que la investigación tiene un enfoque mixto, el nivel de estudio aplicable es el descriptivo, de esta manera, se analizaron los datos cualitativos y cuantitativos de los cuestionarios y de los instrumentos de escala tipo Likert con el fin de tener datos más completos sobre la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Tabla 1

Técnicas de investigación utilizadas para cada instrumento y muestra sobre la detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Instrumentos	Población a aplicarla	Tipo de barrera a detectar	Técnica de investigación
Instrumento 1	Docentes	Barreras didácticas	Escala tipo Likert
		Barreras organizacionales	<ul style="list-style-type: none">● Escala tipo Likert● Cuestionario
		Barreras políticas	<ul style="list-style-type: none">● Escala tipo Likert● Cuestionario
Instrumento 2	Alumnos	<ul style="list-style-type: none">● Barreras didácticas.● Barreras organizacionales.	<ul style="list-style-type: none">● Escala tipo Likert
Instrumento 3	Directivos	Barreras organizacionales	<ul style="list-style-type: none">● Escala tipo Likert
Instrumento 4	Alumnos de segundo grado	<ul style="list-style-type: none">● Barreras didácticas● Barreras organizacionales	<ul style="list-style-type: none">● Cuestionario

Nota: Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla anterior, el instrumento 1 se aplicó a docentes de la Secundaria Gabino Barreda, este instrumento se conformó por un cuestionario con preguntas semiestructuradas y una escala tipo Likert para identificar las barreras didácticas, organizativas y políticas que reconocen los docentes en la institución y en el proceso de enseñanza. Este instrumento tiene como objetivo conocer la dinámica que tienen los

docentes en el aula de clases, así como su experiencia con el programa educativo NEM y la normativa que se presenta en el aula de clases.

El instrumento 2 fue aplicado a los estudiantes de primero, segundo y tercer año donde la población estudiantil se compone de 2, 4 y 3 estudiantes respectivamente, en este instrumento se utilizó la escala tipo Likert para medir las barreras didácticas, organizativas y políticas. En este instrumento se busca comparar las respuestas entre docentes y alumnos identificando algunas limitaciones en cuanto al currículum y organización de la institución.

Posteriormente, el instrumento 3 se aplicó a directivos para medir únicamente las barreras organizacionales, sin embargo, solo se pudo aplicar a la directora de la institución y no era factible medir las respuestas de una sola persona, por lo cual no se tomó en cuenta dicho instrumento para esta investigación. El objetivo de este instrumento era reconocer qué aspectos identificaban y constataban los directivos que se encontraran presentes en la institución y por supuesto, su experiencia con el programa educativo.

Por último, el instrumento 4 fue aplicado a los compañeros del estudiante que presenta dificultades para responder solo e incluso con ayuda dicho instrumento, con el objetivo de conocer la dinámica en el aula de clases y en la institución con dicho estudiante. Fue aplicado con un cuestionario para obtener respuestas más libres respecto a lo que los estudiantes observan.

Tanto las barreras didácticas como las barreras políticas y organizativas se estudiarán de manera cualitativa y cuantitativa para tener un mayor panorama sobre las dificultades que se presentan en el aprendizaje y la participación.

1.5.2 Instrumentos

En la búsqueda de investigaciones e instrumentos que ayuden a la detección de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), se encontraron instrumentos e indicadores relacionados o adaptados a partir del Índice para inclusión (Index), otros no se enfocaban en las barreras que se tomaron en cuenta para la investigación y pocos casos eran documentos con preguntas que no se adaptaban al contexto de la Secundaria Gabino Barreda, sin embargo, hubo algunos ítems que retomo para poder conformar un instrumento con los datos que se busca analizar y medir.

A continuación se presentan tres tablas, cada una incluye el tipo de categoría que se medirá en los instrumentos (barreras políticas, organizativas y didácticas), cada categoría incluye ítems seleccionados, estos ítems son de los instrumentos que buscan identificar ya sea las barreras para el aprendizaje y la participación o evaluar la educación inclusiva en las instituciones educativas, ambas mediciones contribuyen a reconocer la información que se investiga a partir de las preguntas de investigación previamente presentadas. Los instrumentos fueron elegidos a partir de un análisis de ítems y de referencias, es decir, que fueran necesarios y útiles para la investigación y tuvieran información completa sobre su origen, año, objetivo, entre otros aspectos, ya que en el proceso de investigación se encontraron algunos con muy poca o nula información.

Los ítems que se observan en las siguientes tablas se seleccionaron para formar parte del instrumento que se aplicó tanto a docentes como a estudiantes de la Secundaria Gabino Barreda; fueron adaptados y modificados de tal forma que la muestra pudiera relacionar la pregunta con las situaciones que ocurren en la institución educativa, pero sin perder de vista el objetivo que cada oración tiene.

Tabla 2.

Selección de ítems de los instrumentos/indicadores para la identificación de barreras políticas.

Selección de ítems. Categoría: Políticas		
Referencia	Instrumento	Ítems seleccionados
Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Lopez, M., Miquel, E., y Sandoval, M. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. <i>Contextos Educativos</i> , (5) 227–238.	Indicadores que se pueden modificar para adaptarlas al contexto en forma de preguntas que evalúan y mejoran la educación inclusiva en instituciones.	<p>Desarrollar una escuela para todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. ● El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado. <p>Organizar el apoyo para atender a la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
Covarrubias, P., (2019) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación pp. 154-155	Indicadores para facilitar el registro y detección de barreras para el aprendizaje y la participación posterior a un diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de normativas que regulen la inclusión educativa. ● Incumplimiento de la normatividad existente. ● Contradicción entre los normativos/ambigüedad. ● Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva. ● Organización incompleta en los centros de trabajo. ● Rigidez en la administración educativa. ● Liderazgo no compartido. ● Organización del centro escolar y los procesos de gestión. ● Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente. ● Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. ● Asignación inequitativa de recursos. ● Falta de políticas compensatorias.
García, I., López, M., Murillo, L.,	Escala tipo likert, donde los autores	<ul style="list-style-type: none"> ● Mi escuela reconoce el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a ser

<p>Ramos, D., y Sotelo, M. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. Revista Electrónica Educare, 24 (1), 9–15.</p>	<p>retoman el <i>Cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje. Cuestionario para el profesor</i> (Mitchell 2015). Donde se reconocen las acciones del docente en el aula para promover el aprendizaje.</p>	<p>educado en los salones regulares y recibir los apoyos y recursos que requieren para su desarrollo.</p>
<p>Ganuzo, S. (2014). El index for inclusion: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva. Universidad de la Rioja.</p>	<p>Este documento contiene indicadores y cuestionarios dirigidos a las políticas administrativas de la institución, la organización del centro escolar y el sistema didáctico; las tres dirigidas hacia la evaluación de la inclusión en los centros escolares. Dichas evaluaciones corresponden a algunas prácticas que se consideran barreras para el aprendizaje. La primera parte conforman los indicadores y la segunda los cuestionarios los cuales se dirigen para educandos y docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿De qué modo afrontan los documentos, planes y orientaciones políticas de la escuela (p. Ej., estrategia de alfabetización, igualdad de oportunidades, apoyo conductual, trabajo con padres y cuidadores)? ● ¿Hasta qué punto se entienden y aceptan estas políticas en la administración local? ● ¿Cómo afrontan la inclusión los documentos, planes y orientaciones políticos de la escuela? <p>Cuestionarios</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. ● Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

Nota: Elaboración propia

Tabla 3.

Selección de ítems de los instrumentos/indicadores para la identificación de barreras organizativas.

Selección de ítems. Categoría: Organizativas		
Documento	Instrumento	Ítems seleccionados
García, I., López, M., Murillo, L., Ramos, D., & Sotelo, M. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 24 (1), 9–15.	Escala tipo likert, donde los autores retoman el <i>Cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje. Cuestionario para el profesor</i> (Mitchell 2015). Donde se reconocen las acciones del docente en el aula para promover el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> Las autoridades de mi escuela están comprometidas con la filosofía de la educación inclusiva y están dispuestas a implementarla. Propicio activamente la participación de los padres y madres en el desarrollo académico de sus hijos e hijas.
García, M., Gil, M., López, N., Salcedo, A., Velázquez, C., & Villafranco, A. (2023). <i>Cuestionario para la detección de Barreras para el Aprendizaje: centro y aula Centros de educación infantil y primaria no bilingües</i> (pp. 5–15).	Cuestionario para detectar las BAP organizativas, curriculares y metodológicas tanto en el centro escolar como en el aula de clases de primaria no bilingüe.	<p>Detección de BAP a nivel de centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contamos con medidas organizativas que favorecen la coordinación entre los profesores de las áreas y los profesores de apoyo/refuerzo. Fomentamos la formación de los profesionales en temas relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad. Desde el proyecto Educativo se promueve la evaluación de la práctica docente. En el caso de aquellos educandos que requieren un especial seguimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje, contamos con un procedimiento establecido para el traspaso de información concreta y relevante entre los docentes de un curso y el siguiente. Tenemos procedimientos establecidos para consensuar la adopción de medidas que garanticen el acceso a la evaluación de los educandos con necesidades específicas de apoyo educativo. Tenemos un plan de acogida para educandos y familias que promueve la inclusión. Se potencia la labor de la comisión de convivencia en la adecuación de las normas a las características y necesidades del alumnado y la puesta en marcha de actuaciones con carácter preventivo.
García, M., Gil, M., López, N.,	Cuestionario para detectar las BAP	<p>Detección de BAP a nivel de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tomamos acuerdos acerca de la participación

<p>Salcedo, A., Velázquez, C., & Villafranco, A. (2023). <i>Cuestionario para la detección de Barreras para el Aprendizaje: centro y aula Centros de educación infantil y primaria no bilingües</i> (pp. 5–15).</p>	<p>organizativas, curriculares y metodológicas tanto en el centro escolar como en el aula de clases de primaria no bilingüe.</p>	<p>del tutor y cotutor (en caso de utilizarse esta figura) en la tutoría de los educandos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos canales de comunicación eficaces con las familias para que estén informados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.
---	--	---

Nota: Elaboración propia

Tabla 4.

Selección de ítems de los instrumentos/indicadores para la identificación de barreras curriculares/didácticas.

Selección de ítems. Categoría: Curriculares/didácticas		
Documento	Instrumento	Ítems seleccionados
<p>García, I., López, M., Murillo, L., Ramos, D., & Sotelo, M. (2020). Validación de un instrumento de estrategias para fortalecer el aprendizaje. <i>Revista</i></p>	<p>Escala tipo likert, donde los autores retoman el <i>Cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje. Cuestionario para el profesor</i> (Mitchell 2015). Donde se reconocen las acciones del docente</p>	<p>Subescala Contexto de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para enseñar al grupo combinado niñas y niños con distintos niveles de habilidad para que hagan trabajo colaborativo. • Las características físicas de mi salón (por ejemplo, la iluminación, la ventilación, el sonido) son óptimas para el aprendizaje. <p>Subescala Estrategias de enseñanza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mis clases, yo regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores. • Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con

Selección de ítems. Categoría: Curriculares/didácticas

Documento	Instrumento	Ítems seleccionados
<p><i>Electrónica Educare</i>, 24 (1), 9–15. https://doi.org/doi:10.15359/ree.24-1.6</p>	<p>en el aula para promover el aprendizaje.</p>	<p>guías detalladas y espero altos niveles de éxito (90 por ciento) y realizo evaluaciones frecuentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Les enseño explícitamente a mis estudiantes una variedad de estrategias para mejorar su memoria. <p>Subescala: Estrategias de cooperación interinstitucional</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Trato de asegurarme de que mis estudiantes tengan suficiente tiempo para aprender. ● Evalúo el progreso de todo el alumnado durante las clases y ajusto mi enseñanza de acuerdo con el resultado de la evaluación. ● Proporciono retroalimentación a todo el alumnado en mi clase. <p>Subescala: Estrategia de recursos para el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado y del personal que se necesita para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. ● Mi escuela cuenta con accesos adecuados a los salones de clase y dentro de estos para personas con discapacidad. ● Utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación disponible incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macrotextos, etc.) para el alumnado con discapacidad.
<p>Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Lopez, M., Miquel, E., y Sandoval, M. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. <i>Contextos Educativos</i>, (5) 227–238.</p>	<p>Indicadores que se pueden modificar para adaptarlas al contexto en forma de preguntas que evalúan y mejoran la educación inclusiva en instituciones.</p>	<p>Orquestrar el proceso de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Las unidades didácticas responden a la diversidad de los educandos. ● Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. ● Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. ● La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. ● Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración. ● Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. <p>Movilizar recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. ● El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.
<p>Covarrubias, P.,</p>	<p>Indicadores para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausencia de una enseñanza flexible.

Selección de ítems. Categoría: Curriculares/didácticas

Documento	Instrumento	Ítems seleccionados
(2019) Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación pp. 154-155	facilitar el registro y detección de barreras para el aprendizaje y la participación posterior a un diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo no diversificado. ● Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. ● No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y educandos). ● Hay desvinculación con padres y madres de familia.
Ganuzo, S. (2014). <i>El index for inclusion: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva</i> . Universidad de la Rioja.	Este documento contiene indicadores y cuestionarios dirigidos a las políticas administrativas de la institución, la organización del centro escolar y el sistema didáctico; las tres dirigidas hacia la evaluación de la inclusión en los centros escolares. Dichas evaluaciones corresponden a algunas prácticas que se consideran barreras para el aprendizaje. Elaborado a partir del Index.	<p>Cuestionario para educandos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo. ● Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar. ● A mi profesor le gusta escuchar mis ideas. ● Creo que tener escritas las metas del trimestre me ayudan a mejorar mi trabajo.
García, M., Gil, M., López, N., Salcedo, A., Velázquez, C., & Villafranco, A. (2023). <i>Cuestionario para la detección de Barreras para el Aprendizaje: centro y aula Centros de educación</i>	Cuestionario para detectar las BAP organizativas, curriculares y metodológicas tanto en el centro escolar como en el aula de clases de primaria no bilingüe.	<p>Detección de BAP a nivel centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En las programaciones didácticas tenemos en cuenta la diversidad del alumnado, planeando distintos niveles de consecución en objetivos y contenidos. ● Para desarrollar de forma equilibrada las competencias clave, promovemos la realización de proyectos globales que se implementan desde una perspectiva inclusiva y colaborativa. <p>Detección de BAP a nivel de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proporcionamos distintos niveles de profundización de los contenidos, con actividades de refuerzo y ampliación. ● Proponemos el desarrollo de actividades que

Selección de ítems. Categoría: Curriculares/didácticas		
Documento	Instrumento	Ítems seleccionados
<i>infantil y primaria no bilingües</i> (pp. 5–15). https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/543oftys66r22mje		favorecen la integración interdisciplinar de los contenidos.

Nota: Elaboración propia

Las tablas anteriores tienen el objetivo de señalar al lector qué ítems se tomaron en cuenta en las investigaciones y poder tener una referencia sobre cómo se compone el instrumento realizado, además de explicar el tipo de técnica metodológica utilizada por los autores, ya sea sólo como referencia o como un apoyo a una futura creación de indicadores. La mayoría de los ítems seleccionados se tomaron como referencia para formular los indicadores, es decir, no se replicaron.

Como se puede observar, las barreras políticas, organizativas y curriculares/didácticas son categorías que están estrechamente relacionadas con la dinámica interna de las instituciones educativas. Estas barreras abarcan desde la normativa que se maneja en dichas instituciones, el uso de programas educativos vigentes, hasta las actividades desarrolladas en el entorno escolar. Analizar las posibles barreras presentes en la educación escolarizada podría proporcionar una visión más amplia y detallada del sistema educativo y así, buscar alternativas y propuestas más adecuadas para atender las necesidades que se presenten.

1.5.3 Descripción de la aplicación

Inicialmente se planeó implementar una serie de instrumentos en dos escuelas secundarias ubicadas en la misma zona escolar. La primera seleccionada fue la Escuela Secundaria Mixta Gabino Barreda, donde actualmente trabajo. Durante más de un año, he identificado diversas barreras institucionales que afectan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, tanto en aspectos políticos como didácticos y organizativos. Ya había compartido con la comunidad escolar mi proceso de tesis y el tema de estudio, por lo que solo necesité la aprobación de la directora para aplicar los instrumentos. Dos semanas después, comencé la distribución, empezando con seis docentes: la profesora de español y danza, el profesor de matemáticas y física, la profesora de biología y química, el profesor de inglés y el de música. Luego, procedí con los estudiantes, entregándoles los materiales durante mis clases para garantizar que tuvieran el tiempo y espacio adecuados para completarlos, mientras que los docentes lo hicieron en su tiempo libre. Los estudiantes involucrados estaban en primero, segundo y tercer grado, con 2, 4 y 3 estudiantes respectivamente en cada nivel. Es importante señalar que solicité a maestros, estudiantes y directivos que dieran sus opiniones con sinceridad. A los estudiantes les aclaré que sus respuestas debían considerar la experiencia en todas las clases, no solo en la mía, ya que existía confusión sobre si el cuestionario era para evaluar mi desempeño específicamente. También les aseguré que el proceso era anónimo para que no temieran posibles consecuencias al expresar opiniones críticas. La implementación del cuestionario en esta escuela se retrasó debido a que un estudiante se había unido recientemente a la institución y su asistencia había sido irregular, lo que le impidió integrarse completamente y conocer todas las actividades. Por ello, decidí aplicarle el cuestionario un mes y medio más tarde, cuando su asistencia se volvió regular.

La institución tiene actualmente nueve estudiantes. Recientemente, se sumó un nuevo estudiante, y otro presenta retrasos en su desarrollo psicomotor y autismo diagnosticados por su psiquiatra a partir de diferentes estudios, lo que afecta su memoria y le hace olvidar aprendizajes previos y contenidos académicos. Debido a estas circunstancias, no fue posible aplicarle el mismo instrumento de evaluación que al resto, ya que adaptar las preguntas o leerlas no producía respuestas pertinentes. Para asegurar una investigación inclusiva, decidí no excluir a este estudiante y, en su lugar, se diseñó un instrumento especial con preguntas adecuadas para que sus tres compañeros más cercanos, quienes conviven con él durante el día escolar, pudieran responder. Estos compañeros están en una posición única para observar y comentar sobre su interacción, los desafíos que enfrenta y su inclusión en el ambiente escolar.

El estudio inicialmente planeado para dos escuelas tuvo que ser rediseñado debido a la falta de ejecución en una de ellas. Se buscó una institución alternativa en el mismo distrito que la Secundaria Gabino Barreda, no religiosa, para mantener la coherencia del estudio. La supervisora del distrito escolar proporcionó tres opciones, de las cuales se seleccionó el Colegio Salesiano Santa Julia por su enfoque menos religioso. A pesar de la disposición inicial de la directora de Santa Julia, la falta de comunicación posterior a la reunión y durante el periodo vacacional llevó a un estancamiento del proyecto. Los intentos de contacto posteriores resultaron infructuosos, lo que finalmente condujo a la decisión de descartar esta opción y buscar alternativas para la realización del estudio.

Con una sola escuela restante, consulté con mi asesora de tesis, la doctora Nancy Benitez, y decidimos que era preferible aplicar las pruebas en la Secundaria Mixta Gabino Barreda. Esta decisión se basó en la complejidad del análisis de los resultados, lo que permitiría una mayor atención a los mismos en esta institución.

1.5.3.1 Contexto de la Escuela Secundaria Mixta Nocturna Gabino Barreda

La Secundaria Gabino Barreda 160 está ubicada en Av. Cuitláhuac s/n, esquina Mar Mediterráneo, Colonia Popotla, en la Alcaldía Miguel Hidalgo, cerca del metro Cuitláhuac. Su acceso es fácil debido a la cercanía con una estación del metro y una avenida transitada.

El inmueble cuenta con 2 pisos y un aproximado de 15 salones. En el último nivel, la secundaria dispone de tres aulas, una por grado. además de una dirección, terraza, laboratorio y baños mixtos. La escuela comparte el edificio con la primaria pública Orozco y Berra, que funciona en turno matutino, mientras que la secundaria opera como institución privada en turno vespertino, incorporada a la SEP.

La mayoría de los alumnos viven en zonas cercanas, algunos cursaron la primaria en el mismo edificio, lo que genera un ambiente familiar. Fundada en 1950, originalmente se encontraba anexa al departamento de señoritas de la Escuela Nacional de Maestros, en el año 1954 fue reubicada al inmueble actual por imposición de la Secretaría de Educación Pública. Su propósito original fue brindar educación a trabajadores que no pudieron completar la secundaria. En sus inicios, la mayoría de los alumnos eran adultos y el horario de clases era de 5:30 a 10:00 pm, pero con el tiempo y por el aumento de alumnos adolescentes, se ajustó de 4:00 a 8:30 pm, el horario actual.

Con la pandemia de COVID-19 y el retiro del director, que estuvo en funciones de 1995 a 2021, la matrícula disminuyó y el edificio sufrió deterioro. En 2021, una profesora de Español asumió la dirección y comenzó a implementar mejoras, incluyendo estrategias de promoción para aumentar la inscripción y obtener recursos para mobiliario, docentes y material educativo.

Actualmente, la institución se especializa en atender barreras para el aprendizaje, las cuales son comúnmente vistas como propias del alumno, sin considerar factores del

entorno escolar. A través de un enfoque flexible e integrador, se busca fortalecer la confianza y aprendizaje de los estudiantes. Cuando es necesario, se sugiere apoyo psicológico y/o psiquiátrico para diseñar planes de trabajo adecuados y evitar la idea errónea de que el docente debe solucionar todas las dificultades del estudiante.

Los docentes y directivos trabajan en una educación especializada basada en las necesidades y características de los alumnos, promoviendo competencias clave como pensamiento crítico, trabajo en equipo, empatía e inclusión. Actualmente, la escuela tiene una matrícula de siete alumnos: uno en primer grado, dos en segundo y cuatro en tercero.

El alumnado es diverso, con estudiantes originarios de la Ciudad de México, Veracruz, Tamaulipas y el Estado de México. Sin embargo, se identifican desafíos en alimentación, pues muchos consumen alimentos procesados, a pesar de los esfuerzos por concientizar a sus familias. También hay diferencias socioeconómicas reflejadas en la vestimenta, recursos escolares, acceso a tecnología y pagos de colegiaturas. La mayoría comparte intereses en música, videojuegos y dibujo, pero muestran poco entusiasmo por deportes, literatura u otras expresiones culturales.

La convivencia entre los estudiantes es positiva; los de tercer grado suelen integrar a nuevos compañeros, incluso aquellos con diagnósticos de autismo, ansiedad o depresión. Sin embargo, la inclusión es limitada y depende de las actividades permitidas por la directora y los padres.

La institución está incorporada a la SEP, y se aplican programas educativos vigentes. Desde finales de 2023, se implementa la NEM, aunque algunos docentes complementan con el programa de 2017 por dificultades en la adaptación. Las materias principales incluyen español, matemáticas, física, química, formación cívica y ética, música, danza, historia, inglés y geografía, impartidas por siete profesores.

La relación entre padres, docentes y directivos es generalmente estable, aunque existen diferencias menores y falta de comunicación en temas como la asistencia de los alumnos y el apoyo de los familiares en su educación.

CAPÍTULO 2 HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

2.1 Educación inclusiva

En una sociedad tan diversa en cuanto a las etnias, religiones, costumbres, ideologías, discapacidades, entre otras es imprescindible hablar de inclusión ya que, sin ella, las sociedades se vuelven segregadoras, incapaces en su mayoría de ofrecer satisfacción a las necesidades de la población en cualquier ámbito. La inclusión en el ámbito educativo surge a partir de las dificultades que se le presentan al alumno durante su educación formal. La UNESCO (2005) menciona al respecto que: “El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (p. 14). Sin embargo, en este capítulo se vislumbra una diversidad de conceptos sobre la inclusión, ideas y propuestas sobre cómo lograrla, según los autores, en la educación formal, excluyendo la educación no escolarizada.

La educación inclusiva retoma las barreras de aprendizaje y participación externas del alumnado, propias de su contexto social y busca transformar los sistemas educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje para proporcionar a la población una educación gratuita, obligatoria, con igualdad de derechos y respeto entre todos (SEP, 2012, p. 28).

El concepto de educación inclusiva no se refiere de manera exclusiva al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerado por el contexto; sino que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevalente (SEP, 2012, p. 15).

Echeita (2022) menciona que carecería de sentido exigir que nuestros sistemas educativos sean inclusivos y luego querer restringir esta cualidad a ciertos grupos, aunque estos sean precisamente los que corren mayor riesgo de enfrentar situaciones de segregación, marginación, desprecio, maltrato o fracaso escolar. Aunque no todos los estudiantes tienen las mismas necesidades ni están igualmente predispuestos a la exclusión, es crucial reconocer las dificultades que puedan enfrentar en su aprendizaje y desarrollo. Esto no debe usarse para aumentar la segregación, sino para atender sus necesidades en la medida de lo posible.

Es importante tener en cuenta que la educación inclusiva no sólo consiste en ayudar a que los educandos, sea cual sea su condición puedan incluirse en el ámbito social del aula de clases o en la sociedad misma, sino en que se establezcan ambientes propicios, adecuaciones curriculares y apoyos, entre otros aspectos que puedan reducir y/o evitar barreras de aprendizaje dentro de la institución educativa y de esta manera los educandos puedan desarrollarse sin ninguna limitación.

Covarrubias (2019) reconoce la perspectiva de la educación inclusiva para reducir las barreras para el aprendizaje y participación “como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo” (p. 136).

En cambio, Ainscow y Booth (2000) con el documento *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos* conciben la educación inclusiva como un proceso de identificación de actividades y actitudes que ayudan a la unión multicultural de los estudiantes, se observan también aspectos que eliminan la división y rompimiento de

relaciones entre educandos, profesores, trabajadores de la escuela, familiares y personas del contexto social.

Ambas concepciones se complementan para entender la educación inclusiva como un proceso que identifica y adapta diversos elementos como: actividades, materiales, mobiliario, manifestaciones culturales, entre otros, con el propósito de erradicar toda forma de exclusión, discriminación o segregación. Aunque este fenómeno puede darse en distintos contextos, es en el ámbito educativo donde se manifiesta con mayor frecuencia y repercute a lo largo de toda la vida de las personas, ya sea dentro o fuera de una institución formal.

Sin embargo, en algunas ocasiones, la educación inclusiva puede tener varios matices y generar algunas barreras no previstas, por ejemplo, en la utilización de diversas estrategias didácticas para el grupo heterogéneo de clases, donde cada educando tiene diferentes necesidades educativas, por lo tanto, el docente puede llevarse más tiempo del establecido en la clase al explicar las actividades a cada educando o grupo de educandos de acuerdo con sus características y requerimientos.

Esto implica ciertos retrasos en cuanto al contenido y el tiempo en el cual debe de concluir el grado escolar, por lo tanto, se tendría que hacer modificaciones curriculares y eliminar algunos temas o reducir el tiempo que se le dedicaría a los mismos, generando dudas, incompreensión o incluso llegar a un grado superior sin los conocimientos requeridos, lo que, a su vez generaría que el educando “arrastre” temas por no aprenderlos o no de la manera necesaria.

Una educación inclusiva requiere la identificación de las barreras para el aprendizaje y participación que estén presentes en el contexto del educando, de esta manera se puede

coadyuvar a reducir o eliminar algunas, impulsando una educación igualitaria donde ningún niño deba de presentar mayor conflicto en su proceso educativo.

La Educación Inclusiva exige la construcción de una comunidad educativa sustentada en valores, preocupada por desarrollar una escuela para todos y organizada para atender a la diversidad, además de movilizar sus recursos para orquestar el proceso de aprendizaje. Tiene como punto de partida la articulación de estrategias de análisis, identificación y sistematización de los factores (barreras) que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de educandos y alumnas, con la intención de actuar proactivamente para su minimización o eliminación (SEP, 2012, p. 28).

La información anterior sobre que la educación inclusiva supone la eliminación de barreras por el hecho de que se tomarán en cuenta las diversas necesidades de los alumnos y se establecerá un sistema en el cual se eliminen las dificultades que se presenten y/o generen en las instituciones educativas y en el sistema educativo, no es nada realista. En el supuesto caso de que la educación en el país tenga las posibilidades de otorgar suficientes apoyos económicos, materiales y en cuestión de herramientas, profesionalización docente, un currículum diversificado y flexible, entre otros aspectos que en su conjunto establezcan dicha inclusión, es improbable que no se presente alguna barrera, especialmente porque hay aspectos que no se pueden controlar en su totalidad y la sociedad presenta diversos retos no solo en cuestión de educación, también culturales y económicos.

Es importante recalcar que no es suficiente mirar las situaciones internas en el aula de clases para observar las barreras para el aprendizaje que se puedan presentar ante el educando, ya que también influyen las jerarquías en la institución, la organización,

discriminación, estilos de enseñanza limitados, falta de materiales, mobiliario, entre muchos otros elementos que dificultan un desarrollo pleno del estudiante.

Bajo el enfoque de la educación inclusiva se ha generado el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación como un mecanismo que moviliza los paradigmas en educación y, a su vez, como la vía para caminar hacia la eliminación de prácticas educativas que han generado segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a los grupos más vulnerables o en situación de riesgo (Covarrubias, 2019, p. 136).

Las barreras para el aprendizaje movilizan los paradigmas de la educación porque, bajo el enfoque de la educación inclusiva, se identifican y abordan los obstáculos que impiden el acceso equitativo a la educación. Este concepto desafía las prácticas tradicionales que han perpetuado la segregación, discriminación y exclusión de los estudiantes más vulnerables o en riesgo. Al reconocer y trabajar para eliminar estas barreras, se promueve un cambio en los paradigmas educativos hacia una mayor inclusión y equidad, transformando así las políticas, prácticas y culturas escolares para asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.

Ante los aspectos que pueden dificultar un aprendizaje óptimo, asistencia, participación, desarrollo del educando y un ambiente propicio para la diversidad del grupo en cuestión, es necesario diseñar un proceso de intervención donde se apliquen estrategias para el alumnado con el fin de evitar que las dificultades para su aprendizaje e interacción con la sociedad continúen (SEP, 2018, p. 28).

Para Solís (2018) una escuela inclusiva debe de considerar dos aspectos: el primero es en el cual se identifican las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) con el fin de disminuirlas o erradicarlas. El segundo se refiere al trabajo que implica reducir o eliminar las BAP. En este se necesita tener claridad respecto de los ámbitos donde se

generan o presentan para el aprendizaje en el educando, de esta manera, se pueden hacer cambios o modificaciones en las estrategias, métodos, materiales, entre otros “como un producto de una evaluación contextualizada” (p.7).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 2018 hizo mención de las características de las escuelas inclusivas, tales como:

1. Promueven la valoración de la diversidad y reconocen que todos participen, aprendan y aporten algo valioso.
2. Reconocen que no existe un educando estándar.
3. Se adaptan a las necesidades de los educandos.
4. Garantizan la participación con igualdad y equidad de toda la comunidad educativa.
5. Consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje.
6. Minimizan, eliminan o previenen la existencia de las BAP de los educandos.
7. Aseguran el trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa mediante corresponsabilidad, coplaneación, coenseñanza y coevaluación.
8. Desarrollan un lenguaje común entre el profesorado.
9. Planean la enseñanza atendiendo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos.
10. Seleccionan, diseñan y adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado.
11. Evalúan el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, así como las capacidades, los intereses y las habilidades del alumnado.
12. Aseguran que todos los educandos experimenten sus logros.

La inclusión educativa se enfoca en identificar y superar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje. No se trata de señalar deficiencias, sino de un esfuerzo continuo y colaborativo entre personal, estudiantes y familias para crear un entorno escolar accesible y enriquecedor para todos. Este proceso implica reconocer obstáculos y diseñar estrategias conjuntas para eliminarlos, promoviendo así una mejora constante en la experiencia educativa (Ainscow y Booth, 2011, p. 44).

Ainscow y Echeita (2011) indican cuatro elementos que son importantes cuando se busca encontrar un concepto propio de inclusión:

1. La inclusión es un proceso.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Por lo cual, podemos definir la inclusión como un proceso en el cual se busca identificar y reducir las limitaciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con aquellos que pueden presentar mayormente segregación, discriminación o rezago escolar y por supuesto, evitar que llegue a experimentarlos.

Sin embargo, definir la inclusión es apenas un paso para lograrla. Echeita (2022) expresa que hay una brecha muy grande entre el deseo de una educación inclusiva y la realidad, puesto que es complejo hacer cambios radicales, ya que existen diversos aspectos y agentes que están de por medio, como la propia sociedad y el sistema gubernamental. Además, menciona que la inclusión es compleja por cinco aspectos:

1. El reconocimiento de la inclusión como un derecho humano no basta para garantizar su efectiva aplicación en el ámbito educativo.
2. Los modelos de mejora educativa y cambio conceptual no han sido suficientes ni eficaces.
3. Existe una insensibilización al dolor ajeno, no se deja de lado la comodidad para hacer los cambios necesarios.
4. No se enfrenta colectivamente al status quo para realizar los cambios necesarios en pro de la educación inclusiva.
5. Diversas fobias sociales que promueven la discriminación y segregación.

A partir de lo expuesto, se entiende que la educación inclusiva constituye un proceso complejo que demanda la participación activa de las autoridades educativas, así como de directivos, supervisores y docentes. Es necesario que estos actores educativos abandonen ciertos conceptos e ideas tradicionales que obstaculizan el reconocimiento de la diversidad estudiantil y la implementación de ajustes curriculares necesarios. Dicha transformación es fundamental para garantizar una educación de calidad y promover el desarrollo integral de las habilidades de los estudiantes. Las autoridades educativas podrían impulsar un sistema educativo de calidad priorizando por la revalorización docente donde, además de atender las necesidades básicas de los trabajadores, proporcionen también profesionalización adecuada y apoyos como los mencionados anteriormente para poder mejorar la educación desde ese punto, y posteriormente, modificar y adecuar el programa educativo, no cambiarlo en su totalidad con un sistema de capacitación para la correcta aplicación. Esta propuesta tendría que ser flexible, sin representar trabajo excesivo para docentes, supervisores, directivos, entre otros. Asimismo, el esfuerzo por una educación inclusiva camina junto con ciertos estatutos dirigidos a los derechos de los niños, niñas y jóvenes

reduciendo la segregación y discriminación. Todo esto podría generar un cambio significativo dirigido a la inclusión educativa.

Por otro lado, el apoyo que se brinde a los alumnos no debe considerarse un asunto exclusivamente personal. Es crucial que se aborden diversos aspectos multifactoriales, como la salud física y mental, la organización escolar y la evaluación (Echeita, 2022). Además, hay otros factores igualmente importantes que, aunque no se han mencionado en los textos consultados, influyen significativamente, como la seguridad en la localidad, las dificultades económicas y la falta de oportunidades. Aunque estos aspectos pueden no ser competencia directa de la institución educativa, es fundamental que el Estado se encargue de ellos, puesto que, promover una educación inclusiva no solo implica integrar a todos los alumnos en el aula, sino también asegurar condiciones adecuadas fuera de la escuela, algo especialmente relevante en el contexto de México.

De lo contrario, la educación inclusiva solo se considerará desde el punto de vista de las condiciones cognitivas y físicas del alumno, o como algo que deben resolver el docente o el sistema educativo nacional. Sin embargo, las condiciones del entorno del alumno como la alcaldía, el estado y el país, son relevantes para este proceso. Es fundamental tener en cuenta estas condiciones para reducir las barreras de cualquier tipo, incluidas las que se encuentran en el aula de clases y en el currículo escolar.

Además, Giroux (2003) indica la importancia de identificar y analizar de manera crítica cómo los grupos dominantes imponen su visión sobre las diferencias, perpetuándolas y reforzándolas a través de diversas representaciones. Por ejemplo, muchas veces los pueblos indígenas han sido retratados a través de estereotipos simplistas que refuerzan narrativas de marginación, en lugar de mostrar su diversidad, historia y contribuciones a la sociedad.

Esto se manifiesta en películas, publicidad e incluso discursos políticos, donde se perpetúan imágenes que justifican desigualdades y excluyen sus voces de espacios de decisión. Este tipo de representación refuerza estructuras de poder que invisibilizan o distorsionan realidades, dificultando el reconocimiento pleno de estos grupos en la sociedad. Y respecto a la educación, podemos imaginar los escenarios que se han presentado, como algunas visitas políticas a escuelas o comunidades rurales, personas que perpetúan -sin querer- discriminaciones a personas con nulo acceso a la educación, o simplemente, que presentan alguna dificultad educativa o cognitiva.

Volviendo a la idea sobre las acciones a aplicar respecto a las instituciones, ¿cómo saber hasta qué punto se puede atender las necesidades y apoyar a los alumnos sin generar más barreras o crear nuevas? Esta y otras interrogantes pueden surgir cuando nos adentramos al tema, y ante esto no se tienen aún respuestas concluyentes y concretas, pues la educación inclusiva aún está lejos de ser posible respecto a diversos factores tanto políticos como socioculturales. Sin embargo, el diálogo, el trabajo en equipo y la atención son aspectos primordiales tanto para atender barreras como para encontrar soluciones en las instituciones y por supuesto, en el sistema educativo.

2.1.1 Una breve mirada al contexto mexicano

Es crucial reconocer los aspectos políticos, económicos y sociales de México para entender un poco el sistema educativo que se presenta. Si bien México es un país megadiverso, con grandes instituciones tanto políticas como educativas para impulsar su desarrollo, Molina (2015) en *México y sus contextos económico, histórico y social, en el entorno de los negocios: una aproximación desde el enfoque de la globalización como herramienta para la toma de decisiones*, realiza una investigación documental respecto al contexto social, histórico y económico, donde tanto en la información estadística como en las conclusiones, se vislumbra un México que no termina de desarrollarse respecto a su

economía y política, es decir, existen fallas en ambos tipos de instituciones o por lo menos, no un desarrollo trascendental que pueda asegurar mejores condiciones a la población, en lo que respecta, por ejemplo, a los bajos salarios y aumento en el costo productos que afectan directamente a la población mexicana (como es la gasolina), además de la distribución desigual de recursos económicos, entre otros.

En suma, se menciona que México enfrenta retos significativos en áreas como el desarrollo económico, la innovación, la educación, el empleo, la seguridad pública y la sustentabilidad, pero también cuenta con oportunidades para aprovechar la globalización y mejorar el bienestar social y económico del país.

Por otro lado, Olguín (2001) expresa que la educación en México enfrenta diversos desafíos, entre ellos la necesidad de adaptarse a los cambios profundos en lo social, económico y cultural que trae consigo la llamada “sociedad de la información”. Los medios de comunicación han captado un gran interés en todos los sectores de la sociedad, y su aplicación en el ámbito educativo abre un espacio para el análisis, con efectos y repercusiones de distinta índole. Además, el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) tiene el potencial de influir significativamente en la calidad educativa, al transformar la vida cotidiana de la ciudadanía.

Obtener información sobre el contexto de México no es complicado, basta con buscar investigaciones, sumergirse en las noticias cotidianas y observar el alto número delictivo en gran parte del país, secuestros, asesinatos, marginación, escasez de agua en ciertos estados, falta de apoyo al campo, entre otros. Sin embargo, lo complejo es unir todas las piezas y expresar brevemente lo que se puede extraer de la información y por supuesto, del día a día. México no sólo es sus problemas, conflictos, pobreza y delincuencia, sin embargo, estos han sido parte importante de cómo se desenvuelven las infancias, de cómo se desarrollan y las precauciones que tienen los jóvenes.

El sistema capitalista, la era digital, la transformación de la vida tras la pandemia de COVID-19, el colapso del sistema de salud, la interminable lucha entre la sociedad y el sistema de justicia, así como el enfrentamiento constante entre partidos políticos y sus ideologías, entre otros temas, han sido factores determinantes en la posmodernidad, especialmente en México.

Se puede decir que México es maravilloso en su cultura, que los espacios naturales y culturales, así como la población, es excepcional, sin embargo, hay mucho que deja a desear respeto a la seguridad, el tema económico y por supuesto, la educación.

2.1.2 Políticas y planes educativos en México en torno a la inclusión

La educación en México ha sido una lucha constante entre programas educativos, reformas, sexenios con diferentes partidos políticos, creencias e ideologías de la sociedad, entre otros. Por lo cual, se ha visto gravemente afectada y de cierta manera, atrasada.

Hilda Flores (2021) menciona cuatro modificaciones en la gestión educativa referentes a las políticas del ámbito educativo en México:

- La Constitución reconoce desde 2013 el derecho a una educación de calidad y propone el Modelo Educativo para la educación obligatoria, que otorga mayor autonomía a las escuelas y las sitúa como el centro del proceso educativo.
- Cambio del término “calidad” por “excelencia educativa” en la Constitución: En 2019, se modificó la Carta Magna de México para sustituir la palabra calidad educativa por excelencia educativa, entendida como el mejoramiento integral permanente que favorece el máximo logro de aprendizaje de los educandos.
- Nueva Escuela Mexicana: Es la estrategia educativa del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, que pretende impulsar el avance en el Sistema Educativo Mexicano, que abarca diversos aspectos como la creación de nuevas

universidades públicas, el fortalecimiento de la vinculación con los padres de familia, la formación docente, entre otros.

- Apoyo técnico del Banco Interamericano de Desarrollo (BID): En 2019, el gobierno mexicano solicitó apoyo técnico al BID para elaborar documentos analíticos sobre gestión con el fin de presentar recomendaciones sobre las políticas que orienten la vida educativa de México, especialmente en lo referente a la equidad educativa y la gestión escolar.

Además, el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017) hace mención que en el 2014 entró en vigor el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), la cual es una iniciativa clave de la SEP de México, que busca asegurar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o capacidades diferentes, tengan las mismas oportunidades educativas. Este programa promueve un sistema educativo donde la diversidad es una fortaleza y todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, pueden aprender juntos en un ambiente de apoyo. En 2016, el programa ayudó a más de 177 mil estudiantes con discapacidad, demostrando el compromiso de México con una sociedad más inclusiva y equitativa.

Posteriormente, en 2017 se publicó el Modelo Educativo “Equidad e Inclusión” el cual aborda los desafíos y esfuerzos en materia de equidad e inclusión en el sistema educativo del país. Presenta una revisión de las desigualdades educativas y la exclusión, destacando la importancia de garantizar el acceso a la educación de calidad para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad e indígenas. El texto subraya la necesidad de una educación que no solo sea accesible, sino que también promueva la participación y el aprendizaje efectivo, asegurando la igualdad de oportunidades para el desarrollo y éxito de los jóvenes en el siglo XXI, tanto para hombres como para mujeres.

Además, se detallan las estrategias y programas implementados para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo, que reconozca, respete y atienda la diversidad y que esté libre de BAP.

Dichas modificaciones han orientado a la educación en México por un camino distinto en comparación a otras décadas, como se mencionó anteriormente en los momentos rescatados por Solís y Tinajero. Incluso, en el documento *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación* de la Secretaría de Educación Pública (2018), indica la necesidad de que el sistema educativo proporcione los requerimientos necesarios para el óptimo aprendizaje de los estudiantes, desde una mirada inclusiva e integradora.

Los avances en la educación en México han sido notables en las últimas décadas, con un incremento significativo en la cobertura educativa y la asistencia a la educación obligatoria. De acuerdo con Schmelkes (2015), casi todos los niños de 6 a 11 años están asistiendo a la escuela primaria, y la asistencia en secundaria también es alta, esto visto desde inicios de los años 2000 hasta el año 2022. Sin embargo, persisten desafíos como la calidad de la educación y la equidad en el acceso a ella. Se ha avanzado en la provisión de insumos necesarios para una educación de calidad, pero aún se requiere mejorar la eficiencia del gasto educativo y lograr mayor participación ciudadana en el monitoreo y mejora del sistema educativo. Además, es crucial que el Estado mexicano asegure condiciones para que la educación sea accesible sin discriminación y gratuita, como lo establece la Constitución. El progreso hacia las metas de la Agenda 2030 muestra avances, pero aún se necesita trabajar en la alfabetización y la educación equitativa para cumplir con los objetivos de desarrollo sostenible.

De las políticas educativas mencionadas anteriormente, ninguna ha trascendido de manera relevante, ya que el corto tiempo, la falta de organización, entre otros aspectos, han afectado posiblemente a la aplicación de dichas estrategias.

Una de las dificultades más notables en cuanto al tema educativo en México, es el cambio constante de gobierno y a su vez en los programas educativos, cada gobierno busca cambiarlo en vez de solo hacer mejoras, por lo cual, los procesos de profesionalización son tediosos, cortos y confusos. Los docentes se enfocan en comprender y aplicar los nuevos aspectos y estrategias a aplicar.

Olgúin (2001) indica que en México los componentes esenciales de la calidad educativa incluyen la validez oficial, modelos educativos, reformas, investigaciones, infraestructura, recursos, materiales, gestión educativa y la participación de estudiantes, familia y comunidad. La formación continua de los docentes es fundamental, y el concepto de educación se ha centrado en la enseñanza-aprendizaje y la actualización docente, abarcando programas y reformas institucionales, planificación y orientación educativa. Las experiencias educativas han sido clave para el desarrollo del sistema educativo.

Con lo anterior se puede tener una visión general de la situación en México, puesto que el país no cumple con la mayoría de esos requisitos para poder considerar una calidad educativa. No obstante, no se ha tomado en cuenta el desarrollo, aprendizaje e inclusión que experimentan los alumnos, ya que estos aspectos tienden a influir en su educación.

El sistema educativo aún es carente de una inclusión, puesto que no toma en cuenta a las minorías, incluso se puede dudar en si toma en cuenta a las masas, hablando de educandos. En la siguiente sección donde se explica el programa educativo NEM se podrá analizar y confirmar esta falta de inclusión.

Para que México pueda proporcionar una educación de calidad, es imprescindible que tanto las políticas (económicas, educativas y de seguridad) como las acciones estén dirigidas y sean adaptables a la ciudadanía, que todos, en medida de lo posible sean tomados en cuenta, no sólo a ciertos sectores como escuelas públicas regulares en la Ciudad de México, también otras instituciones, incluso personas o pequeños grupos de enseñanza.

2.2 Nueva Escuela Mexicana, reforma educativa 2019-2024

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo, la idea y estructura inició en 2017 antes del cambio de gobierno en México, dicho proyecto tiene un nuevo enfoque pedagógico, crítico, humanista y comunitario, el cual busca una educación integral y educativa; “educar no sólo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas, sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores estéticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social” (Sistema de Educación Media Superior [SEMS], 2023, p.5).

De acuerdo con Andrés Manuel López Obrador, presidente de México en el sexenio 2018-2024, el eje fundamental de la propuesta educativa de la Cuarta Transformación se basa en que la población infantil y juvenil de México deben ser el centro de la educación, así como el reconocimiento de las y los docentes y a una educación con enfoque humanista, que busca la equidad y la excelencia. Bajo esta visión, se propone la NEM como una herramienta del Estado para redefinir el Sistema Educativo Nacional [SEN] y asegurar la educación, partiendo del principio de que nadie debe quedar fuera de este derecho, pues se le considera esencial para el bienestar individual y colectivo. (SEP, 2019, p. 4)

La propuesta de la NEM surgió ante la diversidad de problemáticas presentadas en la educación de México, tales como la reproducción y legitimación de las desigualdades, acumulación de conocimientos sin llegar a los aprendizajes significativos, ver la escuela como institución bancaria, no reconocer la diversidad étnica, cultural y de aprendizaje, entre otras. Busca modificar dichos elementos proponiendo una educación con “sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes” (SEMS, 2023, p.7).

Además, dentro de los beneficios que ofrece y objetivos que se plantea, se encuentra valorar a los docentes y reducir la responsabilidad en cuanto al “deber” relacionado a que la escuela es el único lugar donde se puede y debe aprender; promover un nuevo enfoque pedagógico, interculturalidad, respeto por la naturaleza y el medio ambiente y propicia el bienestar socioemocional, entre otros puntos. Lo cual, a simple vista denota interés por las comunidades y sus integrantes buscando una integración social y cultural con sentido humanista y crítico, reconociendo también la labor docente. En la NEM se menciona una revalorización docente y la reducción de carga administrativa, sin embargo, esto no ha ocurrido del todo así, ya que, con los nuevos proyectos, cambios en el programa, entre otros, se muestra un aumento considerable en la carga de trabajo, además de la falta de asesoría y atención a las dudas que se presentan ante el programa educativo. Sin mencionar otros aspectos que solo demuestran la contradicción del Estado.

La atención simultánea de estudiantes y docentes a la diversidad cultural, de género, étnica y a la equidad supone un cambio de paradigma educativo. En el documento Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana de la SEP (2019b) se identifican las principales deficiencias del currículo 2017: la sobrecarga de contenidos y horas lectivas, las dificultades en la regulación laboral y la insuficiente capacitación docente. Por otro lado, en el programa

educativo 2018-2024, incluso en la continuación del mismo (2024-2030), se presenta una gran diversidad de temas, principalmente en el nivel secundaria, sin embargo, la NEM no lo reconoce.

La reforma educativa del gobierno 2018-2024 tiene como propósito general:

Reflexionar sobre los avances normativos en materia educativa, así como en los cambios y transformaciones que se requieren dar en el aula, la escuela y el sistema en su conjunto, para poder brindar un servicio educativo que ponga al centro el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para la transformación social (SEP. 2019, p.3).

Dentro de sus propósitos específicos, destacan los siguientes:

- Respetar a los participantes, su individualidad, sus formas de pensar y de sentir.
- Motivar a los maestros a encontrar soluciones a los problemas que se presenten, mediante sus propios recursos, en un ambiente de respeto y compañerismo.
- Valorar los saberes y experiencias docentes en el análisis de problemáticas educativas y en la búsqueda y propuesta de posibles alternativas de solución.
- Dominar los temas a tratar, ya que, para liderar a un grupo de personas se requieren varios aspectos, entre ellas el conocimiento y dominio de los temas.
- Guiar y orientar el proceso de capacitación, a través de una serie de actividades didácticas bien planeadas, considerando el propósito, las actividades, los participantes, el tiempo y condiciones del espacio de trabajo.

Lo anterior se podrá lograr a partir de un trabajo colectivo y por supuesto, de profesionalización docente, tiempo de adaptación, comunicación activa entre directivos, docentes, educandos, tutores, personal de supervisión, autoridades educativas, promotores y representantes del sector productivo y organizaciones sociales, es por ello que se hace énfasis en la reducción de responsabilidades al docente, ya que todo el peso ya no recae en él como único personaje activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto, de la implementación del nuevo programa educativo.

“Con el propósito de avanzar en la NEM, la Subsecretaría de Educación Media Superior propone el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC). El PAEC es un instrumento que facilita la vinculación del aula, la escuela y la comunidad para trabajar con la nueva propuesta curricular de media superior” (SEMS, 2023, p. 19). De esta manera, se reconoce el papel fundamental de la comunidad y el contexto de los educandos, se busca trabajar en conjunto para mejorar el desarrollo y aplicación de la NEM.

En el aula, las y los maestros deberán ejercitar su autonomía didáctica, considerando las características del contexto y el trabajo colaborativo desarrollado con sus pares; todo lo cual les permitirá desarrollar un trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transversal a través de las progresiones de aprendizaje, asegurando procesos formativos pertinentes (SEMS, 2023, p. 20).

Lo anterior será posible a partir de la capacitación docente y directiva, a partir de talleres orientados a los objetivos de la NEM, así como de los contextos específicos escolares.

En el cronograma del taller de capacitación de la SEP (2019a) se considera dicha capacitación docente, donde los talleres son específicamente para que el docente comprenda el nuevo programa educativo, se resuelvan sus preguntas y genere un análisis sobre la educación en su contexto socioeducativo.

La información que deberá proporcionar el o la facilitadora en dichos talleres, sesión por sesión. En la primera sesión con tema "Artículo 3° Constitucional: Lectura y Análisis" se mencionan las modificaciones al artículo referente a la NEM. "A partir de los foros de consulta realizados en el año 2018 y con recepción de más de sesenta mil ponencias referentes al tipo de educación que necesita nuestro país, se trazaron las modificaciones al Artículo 3° Constitucional" (SEP, 2019a, p. 9).

Las modificaciones curriculares mencionadas que se requieren en la NEM son las siguientes:

- Que la comunidad escolar de la NEM tenga acceso a una diversidad de materiales educativos para los diferentes actores, en distintos soportes, con diferentes propósitos didácticos y en distintas lenguas indígenas.
- Actualizar el contenido, diseño y uso de los libros de texto gratuitos para concebirlos de manera articulada con otros materiales y generar con esto otra arquitectura del gasto que permite fondear la diversidad de materiales.
- Garantizar la equidad e inclusión en el acceso a los materiales educativos para atender de mejor manera a los grupos en desventaja.
- Dotar a las escuelas de materiales educativos (impresos, audiovisuales, digitales y objetuales) para la educación física, música, entre otras, de esta manera, que se pueda fortalecer la formación integral de los educandos tomando en cuenta su diversidad en todo aspecto, incluyendo la diversidad educativa relacionada con los estilos de aprendizaje.
- Promover el tránsito hacia una cultura digital mediante los materiales, para promover la innovación educativa. (SEB, 2019, p. 10)

En estas modificaciones mencionadas de dicho documento se resalta que la NEM será "democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural,

plurilingüe y de excelencia" (p. 4). Estos elementos están integrados en los ejes articuladores diseñados para implementar un programa educativo integral.

La escuela tiene como propósito y tarea generar una relación y conexión donde se presente la comunicación asertiva y la cooperación con los actores educativos activos y no activos, con el fin de despertar el interés tanto a las generaciones actuales como a las nuevas, de esta manera, se genera un trabajo en conjunto, esto no es únicamente para poder aplicar correcta e integralmente el nuevo programa educativo, sino además, involucrar a la comunidad de manera efectiva para conocer y reconocer su impacto y papel dentro del proceso educativo y ayudar a los educandos a mejorar tanto su entorno como su aprendizaje.

La capacitación docente, la implementación del PAEC, el establecimiento de objetivos se combinará junto con el diagnóstico, la identificación de necesidades y problemas, así como los elementos del desarrollo del programa educativo serán el conjunto de elementos necesarios para llevar a cabo la NEM de manera exitosa.

El punto de partida será un diagnóstico que reflejará la situación de tres principales ambientes donde se educa (aula, escuela y comunidad). En una segunda fase se identificarán las principales necesidades y problemas sociales que puedan atenderse mediante proyectos escolares comunitarios. Posteriormente, las y los maestros dialogarán sobre cómo podrán vincular las progresiones de aprendizaje de sus UAC a dichos proyectos, con el fin de provocar el aprendizaje experiencial y situado. Finalmente, la implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos u del PAEC, en su conjunto, tendrán la colaboración de los diferentes actores involucrados (SEMS, 2023, p.20).

Mapa del proceso de construcción colectiva del programa educativo Nueva Escuela Mexicana del año 2019 al 2021.



Nota: SEP, (2019a) Proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios. Hacia una escuela mexicana.

Como se muestra en la imagen anterior, del 2018 al 2019 se construyeron las bases para la creación de la NEM, en el *Taller de Capacitación* implementado por la SEP (2019a) se menciona que en agosto del 2019 se inició el proceso de capacitación docente para el conocimiento y futura aplicación de la propuesta educativa, sin embargo, aún a finales del sexenio de Andrés López Obrador (2024) se continúan implementando acciones nuevas a aplicar con debida urgencia a pesar de que desde el inicio de la capacitación, durante la aplicación y posterior a ella ha existido dudas, confusiones y dificultades en los supervisores, supervisoras, directivos y docentes tanto en el manejo de la información como en las actividades y carga administrativa, por lo tanto, no ha sido favorable dicho sistema

formativo propuesto por la SEP en el proceso educativo respecto a los objetivos que se plantearon en un principio.

La NEM conlleva un proceso largo en el cual, debe de reconocerse la comunidad en la que los educandos y docentes están inmersos, reconociendo así las características de su contexto con el objetivo de hacer el diseño curricular específico a las necesidades y problemáticas de dicho lugar, para poder reducir barreras para el aprendizaje y participación sociales y curriculares, mejorando el proceso educativo de manera gradual y colectivamente. Es necesario que para la correcta ejecución de dicha propuesta educativa no haya cambios en los programas educativos futuros, sino, únicamente mejoras o refuerzos, de esta manera, tanto la planeación como la aplicación de las actividades y estrategias pueden generar los cambios esperados y poder reducir considerablemente las barreras educativas que se presentan en México.

Además, este programa educativo solo supone una educación escolarizada, pensada en comunidades donde la idea de una escuela, materiales suficientes y alumnos con la posibilidad de asistir, es real, sin embargo, no se toma en cuenta la educación no formal, ni la posibilidad de llevar a lugares donde no se tienen estas facilidades un sistema donde se puedan aplicar los objetivos propuestos, incluso llevarlo fuera de la institucionalización y ponerlo en práctica en otros ámbitos educativos que no precisamente conllevan una escuela, también ponerlo al alcance de toda la población con algunas técnicas de adaptabilidad.

2.3 Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)

A partir del programa educativo NEM, se estableció en 2019 la ENEI en México, donde se presentan las bases para continuar con los objetivos propuestos de inclusión, ya que al tener sustento normativo se complementa con acciones en las instituciones

educativas, es decir, esta estrategia aborda los elementos políticos para llevarlos a la práctica con la NEM en las escuelas.

Dentro de las prácticas educativas implementadas para la diversidad educativa, se condujo un nuevo paradigma orientado a asegurar que todas las personas tengan acceso a la educación de manera equitativa, esto respecto a sus características y dificultades para promover una escuela para todos. (SEP, 2019c, p.73)

Esta estrategia es el resultado del Acuerdo Educativo Nacional que se basa en el nuevo artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se ha contado con la participación de los actores relevantes y se han incorporado las ideas, inquietudes, problemas y aspiraciones de muchas personas que habían sido excluidas por el modo de ejercer el poder público. Lograr la educación inclusiva es un desafío como país y una obligación del Estado Mexicano. (SEP, 2019b, p.5)

Ese mismo paradigma y objetivo se centra en los siguientes elementos:

- Una forma innovadora de organización de la escuela y del diseño curricular.
- Una reformulación completa de las prácticas del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Nuevas tareas para el docente, que adquiere un papel fundamental en la transformación de la comunidad educativa.

Con lo anterior, la ENEI tiene los elementos principales para diseñar, elaborar, dar seguimiento y una evaluación pertinente de lo que el Estado ha realizado alrededor de la educación inclusiva, y de esta manera, contribuir al derecho de la educación para todos y todas. Solís y Tinajero (2021) mencionan que "El ENEI puede ser considerada como un mecanismo a través del cual se precisan las acciones plasmadas en la LGE para su práctica" (p.127).

En el DOF 2019 se hace mención que, tanto en la Ley General de Educación, como en la Constitución, se debe implementar la educación inclusiva aceptando y atendiendo la diversidad de los educandos, ya sea en capacidades, estilos y ritmo de aprendizaje, u otras, con el fin de eliminar cualquier tipo de exclusión o barrera para el aprendizaje y participación.

Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado poco flexible y pertinente que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019a, p.75).

La ENEI busca una educación inclusiva que respete y valore la diversidad, la autonomía, la corresponsabilidad, la equidad, la excelencia, igualdad, inclusión dentro y fuera del aula, interculturalidad, que haya un interés constante y superior de las niñas, niños y jóvenes, interseccionalidad y una flexibilidad curricular. Para ello, elimina las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, y promueve su desarrollo cognitivo, afectivo y social. La ENEI reconoce el derecho a la diferencia y fomenta la convivencia democrática en la comunidad educativa.

Es una estrategia que busca garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, respetando su diversidad y eliminando las barreras que limitan su acceso, permanencia, aprendizaje y egreso. Para lograrlo, se basa en 11 componentes (SEP, 2019c):

- **Actualización normativa:** Adaptar las leyes educativas al enfoque inclusivo y al marco nacional.

- **Planeación con participación:** Diseñar procesos educativos ajustados a las necesidades culturales y personales de cada estudiante.
- **Diagnóstico georreferenciado:** Recopilar datos precisos sobre desigualdades sociales y educativas, incluyendo ubicación.
- **Financiamiento equitativo:** Asegurar recursos suficientes y transparentes para aplicar la estrategia en todas las escuelas.
- **Formación docente:** Capacitar a los maestros para atender la diversidad y fomentar el desarrollo integral del alumnado.
- **Proyecto escolar inclusivo:** Involucrar a toda la comunidad educativa en eliminar barreras y valorar la diversidad, liderado por la dirección escolar.
- **Cambio cultural participativo:** Promover la inclusión mediante sensibilización, capacitación y toma de decisiones centradas en el respeto y la diversidad.
- **Entornos inclusivos:** Transformar espacios, prácticas pedagógicas y relaciones escolares con enfoque humanista y equitativo.
- **Evaluación inclusiva:** Implementar sistemas de seguimiento y evaluación formativa que reconozcan avances y desafíos individuales.
- **Estructura presupuestal:** Diseñar un programa que distribuya recursos para aplicar y coordinar acciones intersectoriales.
- **Gobernanza colaborativa:** Coordinar esfuerzos entre sectores y niveles de gobierno, centrando las decisiones en el bienestar infantil.

La comunicación en torno a los componentes anteriores debe ser clara, accesible y adaptada a los diferentes públicos y contextos, y debe fomentar la participación y el compromiso de todos los sectores de la sociedad con la inclusión educativa, así como contribuir a sensibilizar y concientizar sobre la importancia de garantizar el derecho a la educación para todos. El diseño de dichos componentes es de forma integral, ya que toma

en cuenta diferentes elementos que de alguna manera se relacionan directa o indirectamente con la aplicación de la ENEI.

La manera de conducir la ENEI en el país se plantea por medio de provisiones, instrumentos, dispositivos y ciertos espacios donde se determina la diversidad de responsabilidades que se comparten en los distintos puestos del gobierno, tomando la mejor información de medios internacionales, evidencia y prácticas nacionales y disponibles, es decir, buscando lo mejor para aplicarlo en dicho programa. (SEP, 2019c, p. 103

En el texto *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* de la SEP (2019a) se hace mención de la coordinación interinstitucional, la cual se basa en que los diversos órganos del Estado trabajen en conjunto para lograr las metas planteadas en los once componentes mencionados anteriormente, además de que se puedan cumplir los principios y fines educativos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Es de suma importancia el acompañamiento colaborativo para mejorar las condiciones y la aplicación de dicha estrategia, así como

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva es la posibilidad real de lograrlo y es el punto de partida para el diseño, elaboración, aplicación y seguimiento de políticas del Estado Mexicano, donde su construcción será constante para adecuarse a las necesidades que requieran nuestras niñas, niños, adolescentes y jóvenes (SEP, 2019b, p. 5).

En la etapa de implementación de la Estrategia existen tres niveles; estratégico, territorial y escolar, en cada uno se agregan las instancias responsables y corresponsables, tales como la SEP, la Secretaría de Salud, el sistema de Desarrollo Integral de la Familia, entre otras, dependiendo el nivel y sus necesidades, así como los órganos de apoyo según su requerimiento. El texto ya mencionado, expone que en el primer nivel existe la necesidad

de que las autoridades educativas y otras que tienen que ver con el manejo del entorno trabajen juntas para eliminar los obstáculos que dificultan la educación inclusiva.

En este nivel se deben crear normas, orientaciones, métodos de diagnóstico para todo el sistema educativo y varios recursos y formatos para apoyar la inclusión en cada centro educativo del país. También se deben hacer los diagnósticos regionales y locales, así como reconocer las barreras para diseñar estrategias específicas para los diferentes contextos. Una actividad importante en este nivel es el desarrollo de instrumentos presupuestarios intersectoriales y los requisitos de coordinación con los otros niveles de gobierno que se derivan de ellos, para garantizar que las barreras para la inclusión, la permanencia, el aprendizaje y la participación que se han identificado se puedan eliminar progresivamente en todos los tipos y niveles educativos y se puedan poner en marcha acciones y medidas especializadas a nivel local. A corto plazo se debe tener:

- Un programa coordinador: que se base en "no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera" y que genere los mecanismos de coordinación adecuados.
- Un programa especial para tratar las brechas y las barreras de acceso y permanencia en cada subsistema educativo. (SEP, 2019b, p.103)

Para el nivel territorial, según la SEP (2019b) se necesita una buena coordinación para apoyar la puesta en marcha de la ENEI en las diferentes áreas escolares, basándose en los análisis locales sobre grupos marginados y obstáculos para la inclusión y el desarrollo de herramientas programáticas, normativas y pedagógicas que se aplicarán en los planes estatales de educación inclusiva. Implica el asesoramiento metodológico y técnico, la intervención especializada, la formación a las áreas escolares, para que cada escuela elabore un proyecto escolar inclusivo, dentro de su programa escolar anual.

Y, por último, está el nivel escolar, el cual se basa en la autonomía institucional, para que las escuelas puedan desarrollar diferentes herramientas que les ayuden a generar un proyecto en el que se garantice la educación en diferentes niveles según las características y necesidades del alumnado, sean niñas, niños, adolescentes o jóvenes (SEP, 2019a, p.104).

Con todo lo anterior, se puede concluir que, la ENEI es un programa que promete bastante en cuanto a calidad y apoyo a las escuelas y comunidades para poder tener un acercamiento a la educación inclusiva, sin embargo, este proyecto no es realmente conocido por docentes y directivos escolares, al menos no en la mayoría de las escuelas secundarias en la Ciudad de México y no se tienen evidencias de que realmente esté en funcionamiento. Aunque sus objetivos son claros y bastante prometedores respecto a la vinculación de la institución educativa con el contexto en el que se encuentran los estudiantes, así como el apoyo a estos ámbitos, no se observan dichas prácticas, o tal vez aún no se observen las mejorías.

2.4 Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA o con las siglas en inglés UDL (Universal Design for Learning) fue creado en Estados Unidos y tiene origen en la arquitectura. Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (DU), durante la década de 1970 reconoció las necesidades mobiliarias de las personas en ese país y propuso el enfoque DU en la edificación. Con ello ayudó no sólo a la población a la que se destinó ciertas adaptaciones como elevadores o rampas para personas en silla de ruedas o con dificultades para caminar, sino también fue de utilidad para personas con carriolas, bastón, o con alguna dificultad para subir escaleras. “Este movimiento arquitectónico trata de anticiparse a una potencial necesidad que se manifestará antes o después, en lugar de esperar a que esta aparezca. De este modo se diseñó a priori el edificio” (Alba, et al., 2014, p.6).

Posteriormente, en 1990 un grupo de investigadores liderado por David H. Rose, especialista en neuropsicología del desarrollo, y Anne Meyer, experta en educación y psicología clínica, establecieron una metodología de enseñanza basada en los más recientes descubrimientos en neurociencia, investigación educativa y la utilización de nuevas tecnologías y medios digitales para facilitar el aprendizaje en las aulas. De esta manera, se empezó el proyecto llamado DUA. (Alba, et al., 2014, p. 8).

Rose y Meyer en 2002 definen al DUA como “un conjunto de principios basados en los resultados de las investigaciones que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes”. Es decir, a partir de las investigaciones realizadas se pudieron obtener principios pedagógicos enfocados en aportar más formas y herramientas para promover una mejor educación.

Dicha propuesta puede contribuir a una comunidad más amplia de la cual se enfocan las adaptaciones en un principio y ser útil en diferentes momentos, es decir, algunas adaptaciones específicas las pueden utilizar las personas de acuerdo con sus necesidades, sabiendo que estas pueden cambiar, sin embargo, las modificaciones las previnieron.

Ponce de León (2020) expresa que el DUA no se limita a atender solo a estudiantes con discapacidad, ni ofrece una única estrategia para afrontar la variedad de retos que surgen en un aula diversa. Por otro lado, dicho sistema busca modificar el actuar educativo, el que se considera como tradicional, aquél que no sufre constantes modificaciones y tomando aspectos generales del alumnado, este proyecto además busca algunas alternativas y soluciones ante ciertas dificultades que se presentan en el aula.

El DUA es una estrategia educativa que, así mismo, busca eliminar las barreras en el aprendizaje al ofrecer un currículo adaptable a la diversidad de los estudiantes. En lugar de seguir un enfoque rígido, este propone un plan de estudios flexible que se ajusta a las

capacidades y necesidades individuales. Este enfoque proactivo en el diseño curricular permite que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y progresar de acuerdo con sus condiciones únicas, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores que suelen ser costosas y consumir mucho tiempo. (CAST, 2011, p. 3)

La palabra diseño nos indica que se trata de una acción deliberada con la intención de transformar una situación actual. La labor del diseño implica un esfuerzo por comprender la realidad con la que vamos a trabajar y tener claridad suficiente sobre las condiciones de la situación en la que buscamos incidir (Ponce de León, 2020, p. 80).

Por otro lado, se menciona el término “discapacidad” en el DUA, el cual se refiere al edificio o recurso utilizado, no a la persona que la ocupa, ya que dichos elementos no son adecuados a las necesidades diversas (Alba, et al., 2014, pp. 6-7). Es por ello que, a partir del diseño, de la transformación misma del currículum, mobiliario, materiales, entre otros, se puede mejorar la enseñanza y el aprendizaje reduciendo así una considerable cantidad de BAP.

A partir del DU arquitectónico, se identificaron tres implicaciones con atención a la diversidad. Estos fueron primordiales para desarrollar el DUA y establecer elementos que caracterizarían dicho movimiento. El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) ha recabado estas tres implicaciones y profundizado en las investigaciones sobre el DU aplicado en la educación.

Este centro fue fundado en 1984 con el propósito de desarrollar tecnologías que faciliten el aprendizaje de estudiantes con discapacidades, permitiéndoles acceder al mismo currículum que sus compañeros. Debido a las dificultades que algunos estudiantes enfrentan para acceder a contenidos en formatos tradicionales (como los libros de texto impresos), el CAST centró sus esfuerzos en crear libros electrónicos con funciones

específicas que los hicieran accesibles, como la opción de convertir el texto en audio. (Alba, et, al., 2014, p.8).

El espíritu del dua nos establece que no hay una forma mejor que otra de trabajar que haga que el contenido sea universalmente accesible para todos; más bien se trata de posibilitar este acceso a partir de la diversidad de formas con las que se puede participar y trabajar en las experiencias de aprendizaje. (Cruz, et al., 2020, pp. 91-92)

Por otro lado, Manuel Ponce de León (2020) expresa que cuando ignoramos la diversidad en el salón de clases, creamos obstáculos que dejan fuera a los estudiantes que no encajan en el molde estándar y encuentran dificultades para triunfar debido a sus características únicas. Por otro lado, el enfoque del DUA nos anima a cambiar nuestra perspectiva: es el sistema educativo el que debe ajustarse a las necesidades del educando. No existe un estudiante “típico”, por el contrario, hay una amplia variedad de estudiantes, y por eso, el sistema educativo no debe ser fijo ni inamovible. En cambio, lo ideal sería que el sistema fuera diverso, adaptable y dinámico para atender a cada estudiante de manera efectiva.

2.4.1 Investigaciones sobre el DUA y sus componentes

Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) mencionaron en *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo* que las investigaciones recientes en neurociencia han revelado que el cerebro humano es modular, con regiones especializadas que procesan diferentes aspectos de la realidad y se activan en paralelo durante el aprendizaje. Estos avances tecnológicos han permitido una comprensión más profunda de la estructura y funcionamiento cerebral, destacando la diversidad neurológica individual. Esta variabilidad en la estructura cerebral subraya que cada persona aprende de manera única, lo que tiene implicaciones significativas para la educación personalizada.

Además, dichas investigaciones han aportado en el diseño del proyecto para reconocer el aprendizaje a través de la neurociencia ya que, la estructura cerebral y su funcionamiento en el aprendizaje se manifiestan a través de tres redes neuronales especializadas, identificadas por investigadores del CAST. En la siguiente figura se pueden apreciar dichas redes neuronales:

Figura 2

Redes cerebrales relacionadas con el aprendizaje del ser humano.

<p>Redes de reconocimiento</p>	<p>Especializadas en percibir la información y asignarle significados.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.</p>	
<p>Redes estratégicas</p>	<p>Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales.</p> <p>En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.</p>	
<p>Redes afectivas</p>	<p>Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje.</p> <p>En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.</p>	

Nota: Redes cerebrales y aprendizaje. Alba, et al. (2014)

Las redes neuronales que se representan en la figura 2 son sistemas de aprendizaje automático, estas son responsables de distintas tareas en el procesamiento de la información y la ejecución de acciones. Cada individuo presenta un patrón único de actividad en estas redes, lo que explica la diversidad en la forma en que los estudiantes perciben y procesan la información, ya sea visual o auditivamente, y cómo se involucran en su aprendizaje. Esta comprensión ha sido fundamental para desarrollar el DUA y proponer principios educativos adaptativos para acomodar esta variabilidad en el diseño curricular.

Respecto a la información que proporciona el CAST, es necesario reconocer las redes neuronales ya que a partir de ellas se puede diseñar el currículum y así tener en cuenta qué redes se están activando con las actividades propuestas, para con ello mejorar la comprensión e interés de los educandos.

El modelo de DUA se estructura en torno a tres componentes fundamentales: principios, pautas y puntos de verificación. Estos elementos se derivan de la comprensión de los tres tipos de redes neuronales que influyen en el aprendizaje. Según el DUA, para fomentar una educación inclusiva, se deben seguir tres principios esenciales, cada uno vinculado a un tipo específico de red neuronal. Para las redes neuronales afectivas, el principio es ofrecer diversas maneras de motivar y comprometer a los estudiantes. En relación con las redes de reconocimiento, se sugiere proporcionar variadas formas de presentar la información. Por último, para las redes neuronales estratégicas, se recomienda dar diferentes opciones para que los educandos demuestren lo que han aprendido y se expresen. Estos principios buscan adaptar la enseñanza a las necesidades de todos los estudiantes, permitiendo múltiples métodos de enseñanza y aprendizaje. (Alba, 2019, p. 59)

En la Investigación fundacional sobre el DUA, se toman conceptos y teorías como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el andamiaje, la tutorización y el modelado, además de otras teorías e ideas de personajes como Piaget, Vygotsky, Brunner, Ross, Wood y Bloom, de los cuales se nutre el DUA identificando elementos que son primordiales para los objetivos educativos que se tienen. También se basa en diferentes disciplinas como la neurociencia, las ciencias de la educación y psicología cognitiva para una investigación y aplicación de actividades más completas y adecuadas a los diferentes requerimientos (CAST, 2011, p. 10).

La categoría de Investigaciones sobre Implementación del DUA incluye las aplicaciones específicas, las condiciones necesarias para su implementación, barreras para el aprendizaje que llegan a ser comunes y aportaciones desde la práctica, básicamente se especializa en el currículum del sistema educativo a gran escala. Al ser una nueva área de investigación, no se ha desarrollado ampliamente, sin embargo, buscan no limitarse en la teoría para poder producir contribuciones que vayan hacia la práctica. (CAST, 2011, p. 11)

Sin embargo, dicha información presenta cierta ambigüedad puesto que no se indica cómo identificar las redes que se activan. Aunque podría verse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siempre es posible, ya sea por la cantidad de alumnos que se tienen por salón, la falta de motivación u otros factores.

Por otro lado, en relación con las investigaciones sobre el funcionamiento cerebral, resulta complejo imaginar cómo sería un currículo inclusivo que atienda las necesidades de los alumnos según lo indica el DUA, puesto que no se presenta información específica al respecto. Los docentes y especialistas en educación inclusiva podrían tener una idea sobre qué actividades, objetivos y metodologías implementar. Ante ello, el propósito de esta propuesta no es solo informar sobre la necesidad de mejorar las prácticas educativas, sino proporcionar una guía, herramientas y datos que puedan ayudar a generar una educación inclusiva en las instituciones educativas.

2.4.2 Pautas y principios

Las directrices de DUA deben ser escogidas con atención y adaptadas al contenido educativo cuando sea pertinente. No constituyen un método inflexible, sino una serie de tácticas diseñadas para eliminar los obstáculos que suelen presentar los programas de estudio tradicionales. Estas directrices son el fundamento para desarrollar alternativas y la adaptabilidad necesaria para optimizar el aprendizaje de cada estudiante. Frecuentemente, los docentes descubren que ya están aplicando muchas de estas estrategias en su

enseñanza diaria sin darse cuenta. Es importante que las Pautas del DUA se implementen de manera integral en el currículum y no se limiten a un solo elemento o a un grupo reducido de educandos. El objetivo es que sirvan para revisar y estructurar los fines educativos, las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos y los procedimientos de evaluación, con el fin de forjar un ambiente educativo totalmente inclusivo. (CAST, 2011, p. 13)

Blanco, Sánchez y Zubillaga (2016) mencionan en *El modelo del Diseño para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica* que tanto la aplicación de las pautas como de los principios y puntos de verificación son útiles para la inclusión educativa ya que proporcionan una variedad de acciones tanto para los educandos como para los docentes, permitiendo que el alumnado aprenda no sólo a través del docente, sino también a partir de sus propios conocimientos y habilidades, generando así la flexibilidad en el currículum que se requiere ante la diversidad estudiantil. “Las pautas DUA son un conjunto de estrategias que los docentes pueden utilizar en su práctica” (Blanco, et al., 2016, p. 33).

Es imprescindible reconocer las limitaciones que presentan las instituciones en general vistas como un equipo, es decir, una institución que está conformada por docentes, administrativos, directivos y educandos, por mencionar algunos, por lo tanto, las dificultades de aprendizaje afectan al educando y en su defecto al docente, por ello es esencial que se trabaje en colectivo para poder aplicar dichas pautas.

Las pautas permiten observar los entornos de aprendizaje y a los educandos de modo que estos últimos no sean vistos por sus dificultades o por su discapacidad, sino como personas con distintas capacidades a las que haya que responder con un currículum flexibles que atiendan a sus necesidades, motivaciones y potencial (Blanco, et al., 2016, p. 33).

Lo anterior refuerza la idea del DUA sobre currículum discapacitado, el cual se basa en la ausencia de herramientas y diseño que puede proporcionar a una amplia variedad de

educandos y las dificultades que se les presenten, y no viéndolos como personas incapaces de aprender en comparación con otros.

En las siguientes imágenes se encuentran las pautas y puntos de verificación en orden realizados por CAST en el 2018, donde además de mencionar las acciones de los educandos que se pretenden como objetivos, también se integran las redes neuronales activas a partir de dichos objetivos. Las redes afectivas “por qué” de color verde se caracterizan por el desarrollo y refuerzo de habilidades de decisión y motivación en los educandos, mientras que la parte morada en la red “qué” se encuentran las características “ingeniosos” y “conocedores”, y en la última red neuronal donde se encuentra el “cómo”, el cual comprende la estrategia y la dirección de la meta.

Figura 3

Organizador gráfico sobre Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (versión 2).



Nota: Pautas a partir de las redes cerebrales, donde se mencionan las acciones y desarrollo de habilidades que se espera lograr. CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer].

En la imagen anterior se pueden visualizar los tres principios que compone el DUA:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los educandos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje) puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los educandos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. (Alba, et al., 2014, p. 19).

Dichos principios fueron contruidos a partir de tres redes diferentes compuestas por el cerebro, mencionadas anteriormente, las cuales se utilizan durante el proceso de aprendizaje; estas redes son el reconocimiento, estratégicas y afectivas. Tanto los principios como las redes cerebrales están relacionadas, por ejemplo, el principio de reconocimiento está relacionado con la red de representación, el principio estratégico con la red de acción y expresión, por último, el principio de implicación se relaciona con la red afectivas (CAST, 2011, pp. 10-11).

Estas relaciones entre principios y pautas tienen base en la neurociencia, explicando que el cerebro durante el proceso de aprendizaje se relaciona con una enseñanza efectiva. (CAST, 2011, p. 11).

Los puntos de verificación son las propuestas que pueden integrar los docentes en el aula, las cuales a partir de los contenidos y de las características del alumnado, generarían actividades.

“Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje”. (Alba, et al., 2014, p. 19). En conclusión, tanto los principios como las pautas y puntos de verificación buscan modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje al hacer cambios en la forma en que los educandos aprenden y las habilidades priorizadas para su desarrollo y/o refuerzo.

Sin embargo, al revisarlos minuciosamente, podemos observar que sigue existiendo ambigüedad en la información proporcionada, ya que no se mencionan alternativas en contextos donde no se tiene acceso a ciertos medios, la matrícula es bastante o algunas

complicaciones que se pudieran presentar en las instituciones. Además de la falta de ejemplos respecto a ciertos escenarios, entre otros.

El tener información sobre las pautas, principios y puntos de verificación podría ayudar a vislumbrar un poco la diversidad de medios y actividades a usar y aplicar, ya que sirve como un apoyo cuando algunos temas o técnicas dificultan el aprendizaje del alumno, sin embargo, no podemos considerar esto como una educación inclusiva, aunque su objetivo sea ese.

2.4.3 Componentes del currículum

Los componentes del currículum DUA se interrelacionan entre sí y se basan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dichos componentes son: objetivos, método, materiales y evaluación; cada uno al anticipar las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, se pueden establecer ambientes educativos más efectivos y eficientes desde el principio, lo que beneficia a todos los educandos. (CAST, 2011, p. 9)

2.4.3.1 Objetivos del aprendizaje DUA

Los objetivos del aprendizaje se basan en las metas que se busca lograr al aplicar las estrategias DUA, ambos son relevantes para la elaboración del currículum escolar, pues representan una orientación metodológica y una guía para el proceso de aprendizaje. (Sánchez, 2016, p. 66)

En un diseño curricular de carácter inclusivo como el que se propone desde el DUA los objetivos deberían estar definidos de tal forma que contemplen la diversidad del aula al completo, ofreciendo la oportunidad a todos los estudiantes de alcanzarlos de un modo u otro. (Sánchez, 2016, pp. 66-67).

Las escuelas son distintas entre sí ya que se encuentran en zonas distintas y el personal, los estudiantes son también distintos, es por ello que el currículum deberá de ser diseñado tomando en cuenta esas características y necesidades, por lo cual, no habrá currículo igual.

Es importante recordar que no hay formas “ideales” en cuanto a diseño del currículo, ni en la práctica ni con materiales, ya que el hecho de creer que un solo método o material será el adecuado, estaría limitando a los educandos y generando barreras. No todos aprenden igual, ni todos pueden manipular los mismos materiales de la misma manera, es decir, es necesario tener diversos materiales y actividades con los que todos los educandos puedan interactuar (Sánchez, 2016; Hall, Meyer y Rose, 2012).

Al respecto, Sánchez (2016) propone que durante el diseño curricular no se identifiquen los medios ni los materiales, ya que, de esta manera, no habrá limitantes sobre estos y se podrán utilizar más y con mayores beneficios. Es decir, es importante tener en cuenta las actividades o medios que puedan ayudar y/o apoyar a los alumnos durante su aprendizaje, sin embargo, es necesario diversificarlos y no usar siempre los mismos.

Hall, Meyer y Rose (2012) proponen y reúnen cuatro elementos principales que los objetivos deben de tener; el primero es identificar a partir de las redes que menciona el CAST, cuál es la red cerebral que es específica para poder lograr la meta propuesta. Posteriormente se requiere hacer una separación entre la meta del aprendizaje en el aula con los medios necesarios para alcanzarla. Esto se refiere a los métodos y materiales que puedan generar alguna dificultad educativa y plantear un desafío en el aula de clases donde los estudiantes sean personajes activos que puedan cumplir el reto. Y por último involucrar al estudiante en todo proceso y hacerlo consciente durante cada paso que involucre la meta propuesta.

Para Sánchez (2016) es importante no tomar en cuenta el desempeño como objetivo, sino reconocer el objetivo a través del desempeño, es decir, de lo que puedan crear, explorar, etc. Esto se debe a que no todos los educandos logran ese mismo objetivo o no de la misma manera y podría haber complicaciones, frustraciones, aburrimiento o alguna sensación que tienda a afectar el proceso de aprendizaje. Por ello también es importante no tener como meta cierto tipo de desempeño, ya que sería negar la diversidad educativa.

El hecho de no especificar en los objetivos cierto nivel de desempeño no significa esperar que haya educandos que no realicen las actividades, puesto que es importante que ellos sepan cuáles son las metas y lo que se espera relacionado con su trabajo, esto por supuesto sin generar tal presión que afecte o altere la actividad. Es aquí donde la comunicación deberá de estar presente desde el principio del proceso de aprendizaje, incluso para que los educandos no esperen tener el mismo resultado que todos (Sánchez, 2016, p. 71). Es necesario que no se obtengan metas u objetivos cuantitativos, sino cualitativos, que cada educando reconozca que no requiere competir con sus compañeros y que sus avances son únicos e importantes, de lo contrario todo proceso en el aula de clases girará en torno a la competencia y no a la calidad del aprendizaje.

2.4.3.2 Recomendaciones del DUA respecto a la metodología

La metodología es referida a los métodos que se van a utilizar para aplicar el DUA, en el cual desde un principio se menciona que no hay métodos “perfectos”, sino simplemente hay métodos adecuados para la diversidad del alumnado. “La metodología es el componente curricular por excelencia con el que el docente puede personalizar la enseñanza y atender la diversidad del aula, de tal forma que todos los educandos puedan acceder al aprendizaje y alcanzar los objetivos propuestos” (Sánchez, 2016, pp. 78-79)

Lo anterior se refiere a que el diseño y estructuración de los métodos que se aplicarán son esenciales para personalizar la enseñanza, lo que significa adaptarla a las necesidades individuales de cada estudiante. Al considerar la diversidad del aula, la metodología permite que todos los educandos, independientemente de sus habilidades o antecedentes, puedan comprender el material y alcanzar los objetivos educativos establecidos. En esencia, es una herramienta clave para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo.

Las metodologías educativas más convencionales asumen que los estudiantes tienen habilidades diferentes y, por tanto, requieren objetivos distintos, de acuerdo a su potencial. Esta visión es la base de sistemas educativos que sugieren trayectorias académicas separadas desde una edad temprana. Incluso dichas metodologías han sido bastante individualistas generando competencias donde los educandos prácticamente tienen interacciones entre ellos por medio de alguna competencia. En contraste, las perspectivas inclusivas valoran y respetan la diversidad en el salón de clases, defendiendo que las metas educativas deben ser uniformes para todos. Es por ello que la personalización debe residir en las técnicas y estrategias de enseñanza para asegurar que cada estudiante aprenda efectivamente y desarrolle sus habilidades e imaginación, generando una educación inclusiva. (Sánchez, 2016, p. 79)

La idea que se plantea en el DUA respecto a los objetivos educativos, puede no ser favorable, puesto que, al no tener las mismas habilidades, aptitudes o incluso tipo de aprendizaje, podrían no tener los mismos objetivos específicos. Por ejemplo, un objetivo general respecto a la materia de Historia, podría ser la comprensión y análisis del tema a partir de un pensamiento crítico o ya sea desarrollando o reforzando algunas habilidades necesarias para abordar el tema de manera significativa. Sin embargo, es posible que algunos alumnos necesiten objetivos específicos adecuados a su proceso de aprendizaje,

como puede ser prestar atención en clase, verbalizar el análisis del tema, o simplemente, plantear dudas o comentarios al respecto. Es fundamental reconocer las características y necesidades del alumnado sin discriminación alguna para lograr encaminarse a la educación inclusiva.

Si bien, no todos los educandos son iguales, ni aprenden de la misma manera, es importante que para implementar una educación inclusiva no se hagan distinciones o se separe a los educandos en grupos por sus deficiencias o habilidades específicas. En vez de eso, puedan descubrir y/o impulsar sus habilidades para lograr un aprendizaje significativo. Además, la posibilidad de que los educandos realicen trabajo en equipo o en parejas no para competir, sino para aprender, genera nuevas posibilidades educativas y de convivencia social, lo que puede generar una comunidad educativa, no solo una escuela o institución educativa.

[...] el Dua se apoya en las investigaciones que demuestran los beneficios de los métodos basados en el aprendizaje entre iguales, y propone convertir el aula en un espacio de aprendizaje inclusivo en el que los educandos asuman el papel protagonista en la propia docencia. Así, recomienda al docente utilizar estrategias tales como la tutoría entre iguales o mentorazgo, los agrupamientos flexibles o el aprendizaje cooperativo, por ejemplo (Sánchez, 2016, p. 81).

Lo anterior significa que el DUA impulsa el trabajo entre pares para poder llegar a las metas propuestas por educandos y docentes, ya que el aprendizaje no se debería de tomar como individual, puesto que, conlleva la participación directa e indirecta de varias personas durante su desarrollo, tales como investigadores, científicos, docentes, directivos, padres de familia, entre un sin fin de participantes.

Para poder aplicar dicho proyecto, es imprescindible que el docente comprenda los principios del DUA y reconozca cuáles son las redes neuronales que requiere activar, y

aprender de sus educandos, cómo trabajan, qué se les facilita o dificulta, qué actividades disfrutan más, etcétera, y esto para no sólo impulsar su aprendizaje, sino también para desarrollar y potenciar su imaginación de formas distintas, así resolverán fácilmente las situaciones que se les presenten tanto dentro como fuera del aula. (Rendón, 2020, p. 53).

Es recomendable que el docente que desee seguir el enfoque del DUA, se familiarice con su Marco de aplicación, comprendiendo el trasfondo de las distintas Pautas y Puntos de verificación, así como sus implicaciones prácticas, lo cual le permita poner en marcha de forma efectiva el enfoque (Sánchez, 2016, p. 80).

Dicho Marco de aplicación además de ser útil al poner en práctica el enfoque DUA en el currículum, también sirve como herramienta correctiva, en caso de que se encuentren dificultades en el aprendizaje del educando, de esta manera, el docente podrá reconocer los aspectos que presenta el o la estudiante en cuestión y posteriormente podrá identificar la red afectiva y así establecer actividades o incluir nuevos materiales a partir de los puntos de verificación. Lo anterior lo establece Sánchez (2016) al mencionar la flexibilidad que deberá tener la metodología implementada para tener la posibilidad de evaluar constantemente el currículum y sus resultados. Dicha flexibilidad conlleva también las modificaciones pertinentes de acuerdo a la observación y resultados que se obtengan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, surge la interrogante sobre cuáles serían los métodos pertinentes. A pesar de una investigación exhaustiva en torno a los métodos asociados al enfoque de DUA, existe una escasa discusión sobre las metodologías específicas a implementar, o incluso la presentación de propuestas concretas que puedan orientar al educador. Esta situación conlleva una problemática debido a la insuficiente profesionalización del personal docente, lo cual puede obstaculizar su efectiva implementación.

Por otra parte, resultaría estimulante y excepcional que el cuerpo docente pueda colaborar de manera conjunta en la elaboración de metodologías propias dirigidas al DUA, con el fin de someterlas a un proceso de evaluación riguroso tanto durante como posterior a su implementación.

2.4.3.3 Materiales y recursos didácticos

Se tiene algunas discrepancias en cuanto a si son recursos didácticos o materiales, Morales (2012) menciona otras maneras de llamarlos: apoyos didácticos, recursos didácticos o incluso medios educativos, dicho autor supone que la manera más popular de designar los objetos a utilizar para el proceso educativo es “material didáctico”. Menciono lo anterior ya que dentro del material didáctico que se propone en el enfoque DUA por un lado es llamado “materiales” y por el otro “recursos”. La autora Peña (2020) los reconoce como recursos didácticos, los cuales “pueden ser un estímulo que conecta y estimula procesos en el cerebro”.

Es imperativo reconocer la relevancia de los materiales empleados en las actividades pedagógicas que adoptan el enfoque del DUA. Estos materiales constituyen herramientas esenciales, ya que proporcionan los medios a través de los cuales los estudiantes pueden interactuar y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Por consiguiente, los recursos didácticos deben ser diseñados para promover eficazmente el proceso educativo de los educandos, eliminando cualquier impedimento que pudiera dificultar su progreso académico (Sánchez, 2016, p. 82).

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos,

además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (Morales, 2012, p. 10).

El valor de los materiales educativos se encuentra en cómo estos estimulan los sentidos del estudiante, facilitando así el proceso de aprendizaje. Al interactuar con estos materiales, ya sea de forma visual, auditiva o táctil, el estudiante puede comprender mejor el tema que se está estudiando. Esta interacción puede ser directa, como cuando un educando manipula un modelo anatómico, o indirecta, como cuando observa una simulación. En ambos casos, los materiales didácticos sirven como un puente entre el conocimiento teórico y la experiencia tangible, lo que puede resultar en una comprensión más profunda y duradera del material de estudio (Morales, 2012, p. 10).

Lo anterior cobra sentido al relacionarlo con la información de las redes neuronales que menciona el DUA, ya que a partir de los materiales y por supuesto, de la metodología que el/la docente utilice para las actividades, determinarán las redes neuronales que serán o no activadas, por lo cual, es importante que estos sean elegidos minuciosamente respecto a los objetivos que se establecen antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En 2011, el Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología (CAST) describió los materiales mediante los cuales los estudiantes pueden demostrar los conocimientos adquiridos. Estos se conciben como herramientas para fomentar el aprendizaje y se aplican de manera flexible. Su propósito no se limita al aprendizaje; también buscan promover en los estudiantes la reflexión, la organización, la planificación y la comprensión de diversos temas. De esta forma, se busca estimular el interés y la motivación de los estudiantes, alejándose del enfoque tradicional de 'dominar' los temas para, en cambio, comprenderlos profundamente.

Morales (2012), en su libro *Elaboración material didáctico*, incluye cuatro elementos a considerar para establecer los materiales a utilizar, estos puntos son de una fuente

desconocida ya que el enlace que proporciona está dañado y no se encuentra en la red información del documento o el documento mismo. Dichos elementos son los siguientes:

- Los materiales deben de tener cierta relación con los objetivos que se establecen.
- Alineación entre los contenidos del material y los temas específicos del curso.
- El perfil del creador del material es también crucial, incluyendo sus habilidades, estilos de aprendizaje, intereses, conocimientos previos, experiencia y competencias necesarias para la implementación efectiva del material.
- Considerar el entorno en el que se utilizará el material, asegurándose de que los recursos disponibles y los temas tratados sean pertinentes y adecuados para dicho contexto.

Lo anterior es importante para poder utilizar los materiales adecuados tomando en cuenta algunos factores presentes como el contexto en el que se encuentra la institución, lo que caracteriza al docente durante su enseñanza y los temas en cuestión, aunado con las metas y propuestas pedagógicas establecidas con anterioridad. Esta personalización es necesaria ya que como se ha mencionado anteriormente, la población estudiantil es diversa, por lo tanto, los mismos materiales aplicados en la misma forma en cada institución o aula, no tendrían los resultados que se esperan con el enfoque DUA.

El enfoque del DUA recomienda la utilización por parte del docente de múltiples recursos didácticos de distinto tipo, con el fin de que los educandos puedan utilizar aquellos con los que se sienten más cómodos y que les son más útiles para acceder al aprendizaje (Sánchez, 2016, p. 32).

Meyer, Rose y Gordon (2014) apoyan dicha personalización, ya que sugieren que los recursos educativos más efectivos son aquellos que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, facilitando así su proceso de aprendizaje. Estos recursos se alinean con las tres redes cerebrales principales: para fomentar la motivación, para

mejorar la comprensión (es útil contar con materiales que proporcionen apoyos adicionales como glosarios o enlaces con información adicional); y para permitir una expresión efectiva del conocimiento, tema en el que se aconseja disponer de herramientas que ayuden a los estudiantes a organizar y presentar sus aprendizajes de diversas maneras.

Por otro lado, los materiales didácticos son esenciales para la enseñanza, ya que proporcionan información relevante y guían el proceso de aprendizaje. Morales (2012) menciona sus funcionalidades:

- Proporcionar información: Se refiere a que la información sea presentada de tal manera que facilite su comprensión y retención. Esto es especialmente crucial en entornos educativos, donde el objetivo es transmitir conocimientos de forma clara y eficiente para que los estudiantes puedan asimilarlos y aplicarlos en su proceso educativo.
- Cumplir con un objetivo: Es necesario tener en cuenta el objetivo u objetivos que se proponen, con el fin de que el material que se utilice pueda cumplir o acercarse al objetivo propuesto.
- Guiar el proceso de E-A (enseñanza-aprendizaje): Se busca que los recursos estén diseñados para enfocar la atención en la información crucial, evitando desviaciones hacia temas menos importantes. Así, los estudiantes pueden seguir un camino claro y estructurado en su aprendizaje, lo que facilita la comprensión y retención de los conocimientos más relevantes para su formación académica.
- Contextualizar a los estudiantes: Se contextualiza a los estudiantes con imágenes u objetos que puedan facilitar el entendimiento del educando ante cierto tema, de esta forma es más fácil su relación.

- Factibilizar la comunicación entre el docente y los estudiantes: La transformación de los materiales tradicionales a los innovadores han permitido que los educandos puedan hacer aportaciones o participen de manera activa y se mejore tanto la convivencia como el aprendizaje.
- Acercar las ideas a los sentidos: Los materiales didácticos multisensoriales son fundamentales en el proceso de aprendizaje, ya que de esta forma los educandos pueden conectar el conocimiento con sus experiencias personales y esto a su vez, generar una mejor retención de la información, un aprendizaje significativo o incluso mayor motivación.
- Motivar a los estudiantes: La diversidad de recursos estimulan la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, además de mejorar habilidades críticas como la atención y la resolución de problemas. Al involucrar activamente a los educandos en el proceso educativo, los materiales didácticos hacen que el contenido sea más atractivo y accesible, lo que resulta en una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y efectiva, y por lo tanto, su percepción de la educación puede cambiar de manera benéfica e interesarse por los temas.

En vista de lo expuesto, se deduce que la selección de materiales es un proceso de gran relevancia y necesidad. No es suficiente seleccionar materiales al azar; es crucial realizar una elección adecuada y metódica para asegurar la calidad y la adecuación al propósito deseado. Al respecto, cabe enfatizar que: [...] “se analiza lo individual para comprender, se diseña de manera universal para abarcar y ofrecer opciones, y se trabaja en lo colectivo para construir un ambiente propicio, accesible y adecuado” (Ponce de León, 2020, p. 81).

Por otro lado, Peña (2020) considera los materiales como recursos didácticos describiéndolos de la siguiente manera: “Los recursos educativos didácticos son un apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente y que optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden ser físicos o virtuales e, independientemente de sus características, cumplir con objetivos muy concretos” (p. 65).

El autor en cuestión ha identificado seis categorías de recursos didácticos, los cuales son fundamentales como estrategias de enseñanza. De estos, tres son clasificados directamente como recursos didácticos: los visuales, los informáticos y los audiovisuales. Los tres restantes son considerados sistemas de comunicación: los auditivos, los escritos y los tecnológicos. Este último incluye tres subtipos que coinciden con los recursos didácticos previamente mencionados. No obstante, es pertinente considerar a los seis como recursos didácticos debido a su utilidad en la implementación de la metodología educativa. Actúan como materiales de apoyo y es crucial reconocer que los sistemas de comunicación desempeñan un rol significativo como recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presenta una tabla detallada que incluye información sobre cada tipo de recurso, así como ejemplos de materiales citados por el autor, complementados con ejemplos que proporciona el autor y derivados de mi experiencia personal en el ámbito educativo, tanto como estudiante como docente.

Tabla 5

Recursos, elementos representativos y formas de representación para la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Tipo de recurso	Elementos representativos	Ejemplos (formas de representación)
Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción directa y natural de 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagramas esquemáticos. • Representaciones gráficas. • Ilustraciones didácticas.

	<p>docente a estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Realismo y abstracción. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dibujos. ● Maquetas. ● Figuras (objetos, juguetes, etc.) ● Fotografía ● Carteles didácticos. ● Pizarrón eléctrico. ● Pizarrón convencional.
Escrito-visual	<p>Unión entre texto e imágenes. (El autor menciona que en este caso el texto se puede asumir como un todo, como en las fórmulas o íconos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nota periodística. ● Revista. ● Organizadores gráficos (mapas mentales) ● Material didáctico que incluya palabras y su representación. ● Carteles didácticos. ● Libros de texto ● Libros ilustrados. ● Cuaderno o cuadernillo de ejercicios. ● Presentaciones en power point u otro sistema o plataforma similar.
Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje hablado ● Sonoro 	<ul style="list-style-type: none"> ● Narraciones sonoras. ● Composiciones musicales. ● Registros acústicos. ● Audiolibros ● Llamada telefónica
Comunicativos	<p>Sincrónicos y Asincrónicos en comunicación diferida.</p>	<p>Sincrónicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Correo electrónico. ● Páginas web. ● Foros. ● Chat en vivo. ● Presentaciones. ● Videollamadas. <p>Asincrónicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Plataformas educativas. ● Educación en línea (sistema no en vivo). ● Videos educativos pregrabados.
Audiovisual	<p>Telecomunicaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Videos educativos. ● Videos informativos ● Películas educativas o con temática del tema. ● Programas educativos en televisión.
Informáticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecnológicos ● Telecomunicaciones ● Medios interactivos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicaciones de algún tema en redes sociales. ● Programas educativos en televisión. ● Podcast informativos. ● Programas de radio educativos o con temas de interés educativo. ● Envío de información por medio de redes

		sociales, correo o plataformas digitales. <ul style="list-style-type: none"> ● Discusiones en grupo. ● Descargas de manuales escritos, videos, imágenes y música en la red. ● Pizarrones electrónicos. ● Presentaciones en power point u otro sistema o plataforma similar. ● Audiolibros
--	--	--

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de Peña (2020) y datos recolectados por el autor de este documento (*Los recursos didácticos: Actor fundamental en el DUA.*)

En la tabla anterior se presentan los diferentes recursos propuestos para la práctica educativa. Sin embargo, no todos son viables debido a la falta de presupuesto o de apoyo mobiliario. En casos particulares, la ausencia de ciertos materiales puede dificultar el aprendizaje. En estas situaciones, se puede recurrir a la creación de material didáctico, aunque no siempre se cuentan con los recursos, el tiempo o el espacio necesario para elaborarlos. Estas dificultades no se mencionan en el DUA.

Es importante resaltar el hecho de que no se han mencionado en el DUA los recursos táctiles como documentos, libros u objetos en braille (regleta), o cualquier material que ayude a los educandos con nula visión y dificultades para escuchar, si bien en este documento las barreras que se plantean se basan en las dificultades de aprendizaje cotidianas, sin extensión a las discapacidades físicas de educandos, se consideró relevante hacer dicha mención.

Así mismo, Ponce de León (2020) menciona que el hecho de proporcionar elementos herramientas o recursos que generen una experiencia multisensorial, genera una reducción de BAP, además de que puede mejorar la experiencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existe una diversidad de recursos o materiales didácticos, sin importar el nombre que se le asigne, lo que destaca es la utilidad que tenga ante los diversos contextos, es decir, que sean los recursos que se requieran ante la situación educativa y necesidades o características que presenten los educandos, así como el objetivo que se plantea y el tema que se aplicará, ya que no sólo se estarían identificando los materiales para cierta actividad, sino, también la disponibilidad y posibilidad de utilizarlos; no todas las escuelas ya sea públicas o privadas tienen la posibilidad de adquirir la mayoría de los materiales mencionados, específicamente los tecnológicos.

2.4.3.4 Evaluación

Es el último paso durante la implementación del currículum inclusivo que propone el DUA, ya que en él se analiza el rendimiento escolar de los educandos reconociendo sus conocimientos, habilidades y motivación, tomando estos elementos en cuenta para los objetivos de dicha evaluación, esto para aplicar el DUA en este proceso y evitar centrarse en los medios o aplicar evaluaciones tradicionales que no aportan análisis u objetividad tanto en los docentes como en los educandos (CAST, 2011, p. 7).

La evaluación es un apoyo donde deben de tomarse en cuenta elementos que aporten o lleguen a afectar el aprendizaje del educando para poder establecer nuevas estrategias pedagógicas tales como modificaciones curriculares, proyectos estudiantiles, ampliar los medios utilizados, aplicar distintas metodologías en el aula de clases, entre otras (CAST, 2011, p. 7).

En la mayoría de los casos, las evaluaciones son sumativas, proporcionan una retroalimentación ya sea del educando o del docente, sin embargo, por ser evaluaciones finales, la información llega algo tarde, y no hay posibilidad de hacer modificaciones en los campos de oportunidad. Es por ello que el DUA propone la evaluación formativa y de carácter continuo, en el cual, se evaluará al educando durante cierta unidad o ciclo escolar,

no al final de la misma como sucede con el currículum tradicional, con ello, el docente tiene mayor información, más precisa y en tiempo real sobre los elementos a trabajar en el aula (Sánchez, 2016, p. 73).

Sánchez (2016) Menciona cuatro estrategias para poder utilizar la evaluación formativa:

- Hablar directamente con los estudiantes y observarlos mientras trabajan.
- Realizar mini pruebas de control de forma asidua, por ejemplo, pedirles que definan un concepto.
- Revisar el trabajo diario de los estudiantes (cuadernos o trabajos).
- Evaluar a los educandos con instrumentos que recojan el trabajo continuo y el aprendizaje desarrollado por el educando, como por ejemplo el portafolio.

Después de que el docente aplicó la evaluación formativa, a partir del DUA se pretende que evalúe la forma de aprender de los estudiantes, y así, tener en cuenta en su cotidianidad si las metodologías o las actividades utilizadas han motivado e implicado a toda el aula de clases (Sánchez, 2016, p. 73).

Sobre lo anterior, José Sánchez en 2016 menciona un ejemplo relacionado con el trabajo en parejas durante las clases, donde la cuestión central no radica únicamente en determinar si los estudiantes adquieren conocimientos trabajando en parejas, sino en evaluar si este método colaborativo es más efectivo para su aprendizaje en comparación con el trabajo individual o en grupos reducidos. Asimismo, este tipo de análisis brindará al educador las herramientas necesarias para, en un futuro cercano, crear y aplicar estrategias de enseñanza más inclusivas que fomenten el aprendizaje de los educandos desde el inicio del proceso educativo.

Sin embargo, independientemente del tipo de evaluación que se aplique a los estudiantes, esta únicamente se centra en ellos, haciéndolos responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual la evaluación tradicional evita que el diseño curricular tenga una evaluación propia, algo que el DUA busca: el cuestionamiento de la planeación curricular, evaluarla, mejorar el acceso, buscar su flexibilidad e involucrar a los educandos antes, durante y después del mismo, incluso reconocer si los educandos están cómodos con las actividades, estrategias y materiales que usa el docente, con el fin de que todos tengan puedan aprender (Sánchez, 2016, p. 72). Es decir, para el DUA es necesaria una evaluación constante de elementos que tienen que ver directa o indirectamente con la educación de los educandos en la institución educativa, ya que evaluar a los educandos es y sería darles una responsabilidad y presión que no son benéficas para su desarrollo, por ello es importante evaluar también el currículum, el manejo de las herramientas de los docentes, la gestión educativa de los directivos, el apoyo de los padres, madres y tutores/as, incluso los materiales que la escuela ofrece, todo ello para reconocer si todo lo anterior es adecuado y sirve como apoyo a todos los educandos a partir de la diversidad.

Por otro lado, lo que se busca en las evaluaciones es la flexibilidad, es decir, que estén diseñadas según las características y trabajo del alumnado, que exista diversidad para poder reconocer el esfuerzo de cada uno, además de eliminar o reducir evaluaciones tradicionales que no aportan al aprendizaje del alumnado.

La idea de aplicar evaluaciones flexibles parte del reconocimiento de la diversidad de educandos, que en ellos se presentan distintas formas de aprender y de expresar dichos aprendizajes (Sánchez, 2016, p. 74).

Si el docente presenta escasos elementos de evaluación, pocos educandos tendrán un resultado satisfactorio, mientras que el resto, no. Y se creerá que no son “buenos” con las materias, no ponen atención en clase, son “flojos”, entre otras descripciones donde se

muestra y critica el desempeño del educando, más no la utilidad del currículum y si es adecuado o no ante el contexto educativo que enfrenta.

Sánchez (2016) además, selecciona elementos que pueden apoyar la aplicación de la evaluación flexible: ofrecer múltiples formas de evaluación y ofrecer flexibilidad en cuanto a las condiciones de aplicación de la prueba. Ambos puntos toman en cuenta el contexto y forma de aprender del estudiante, además de la variable afectiva, la cual menciona el autor, son aspectos que tendrían que ver con la comodidad del estudiante, la confianza, nervios, entre otros que tienden a ser conflictivos para el estudiantado durante las evaluaciones.

La igualdad desde el enfoque del DUA no consiste en evaluar a todos los educandos de la misma forma, sino, garantizar que todos los educandos van a poder participar en una evaluación a través de la cual sean capaces de demostrar el aprendizaje realizado (Sánchez, 2016, p. 75).

En el programa educativo 2017-2024 denominado NEM, se presentan algunas características de las evaluaciones flexibles ya mencionadas, pero con la denominación de “evaluación formativa”, donde se busca diferenciar la evaluación cualitativa de la calificación. La evaluación formativa son los elementos cualitativos del desempeño en los educandos (SEP, 2023, pp. 79-84).

La calificación y la acreditación responden a una lógica de la administración escolar y no propiamente a la evaluación del aprendizaje. La incorporación de la calificación alude a la institucionalización del proceso educativo y a la organización del sistema escolar en donde, mediante la designación de una calificación, se acredita la aprehensión o no de determinados conocimientos para fines de promoción de un ciclo escolar al subsecuente (SEP, 2023)

Dicha evaluación formativa se centra más en el proceso educativo que en el resultado, a través de la observación diaria y evaluaciones constantes, estas últimas no son por completo propias del criterio del docente o de los resultados de exámenes, trabajos, etc., sino del mismo educando; utilizando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, es decir, haciéndolos partícipes de sus evaluaciones (SNTE, 2023).

Tomando en cuenta los elementos ya mencionados de la evaluación formativa y las evaluaciones flexibles, específicamente las propuestas de José Sánchez (2016) la evaluación para ser inclusiva es importante que se presente de diversas formas, sin centrarse únicamente en exámenes y/o trabajos, ya que también cuenta el desempeño, su desarrollo y avances. Además de que los educandos sean involucrados en este proceso para poder tener más elementos que evaluar y de formas distintas con el objetivo de impulsar su criterio y análisis.

2.4.4 Aplicación del DUA

En su labor, los educadores tienen a su disposición una variedad de tácticas y enfoques para incorporar y beneficiarse del modelo del DUA, con el fin de enriquecer sus planes de estudio y fomentar la inclusión. Entre las tácticas se incluyen: reflexionar sobre su práctica, participar en grupos de trabajo con otros docentes para analizar propuestas curriculares desde el punto de vista del DUA, y someter su práctica a observación por parte de otros compañeros para recibir una retroalimentación constructiva, utilizando el DUA como marco de referencia para la diversificación en el aula (Sánchez, 2016, p. 85).

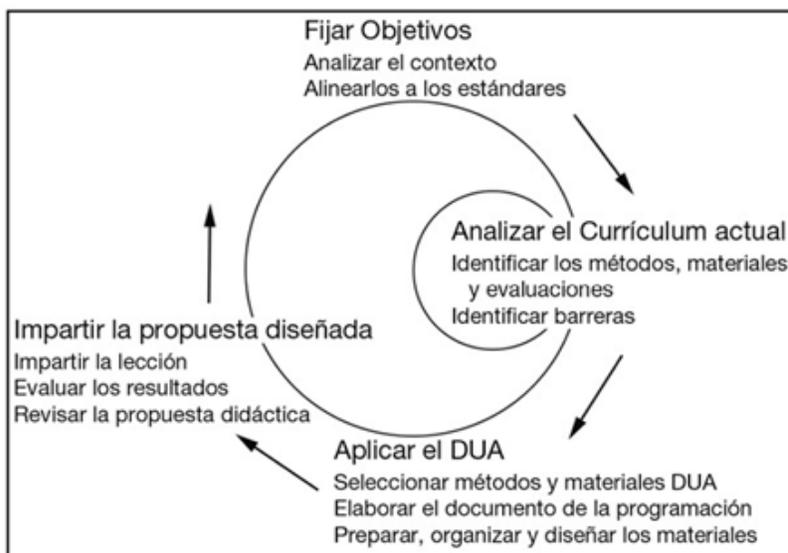
No existe una forma específica de aplicar el DUA en el currículum, sin embargo, es importante tomar en cuenta los componentes del mismo proyecto, así como el conjunto de principios que ofrecen una comprensión y explicación más profunda, los cuales actúan como una brújula para el profesional. Esto le permite, de manera orientativa y meditativa,

ejercer una imaginación y creatividad que faciliten la aplicación del modelo propuesto. (Rendón, 2020, pp. 48-49).

Sánchez (2016) menciona que, para la elaboración de planes de estudio desde el enfoque del DUA, se puede hacer uso de la metodología propuesta por CAST, denominada “Planning for All Learners” (PAL) o en español Planificación para Todos los Estudiantes. Este enfoque implica un procedimiento cíclico que se divide en cuatro etapas fundamentales, las cuales se observan en la Figura 4.

Figura 4

Proceso Planning for All Learners (PAL). En español: Planificación para todos los Estudiantes



Nota: Proceso educativo a partir del DUA. (Meo, 2008)

La figura anterior ilustra el proceso educativo que se sigue al implementar el DUA. Este proceso comienza con la evaluación del contexto educativo para adaptar adecuadamente los objetivos. Luego, se analiza el currículo existente, identificando las barreras que puedan limitar el aprendizaje de los estudiantes. Posteriormente, se implementa el DUA seleccionando las herramientas adecuadas, creando una planificación detallada y preparando los recursos necesarios. Finalmente, se imparte la clase, se evalúan los resultados obtenidos y se comparan con los objetivos establecidos.

Según el CAST (2011), no existe una fórmula exacta para aplicar el DUA, aunque este proceso es recomendado. Sin embargo, los pasos a seguir muestran poca flexibilidad y no se menciona el trabajo colaborativo o la participación de personal adicional al docente. Esto podría dificultar la eliminación de ciertas barreras, ya que estas no solo surgen en el aula, sino también en las políticas educativas y la organización institucional, entre otros factores.

Además, el CAST proporcionó una página con el nombre *CAST UDL Curriculum Self-Check*, la cual provee indicadores para que los docentes que quisieran adaptar el currículum con base al DUA, evalúen el mismo a partir de los cuatro componentes del currículum DUA, los cuales son: objetivos de aprendizaje, evaluación, metodología y materiales, cada indicador cuenta con los números del 1 al 5, siendo el 1 la calificación más baja en cuanto al indicador y 5 la más alta, con el fin de reconocer las áreas de oportunidad y poder modificarlo.

Esta herramienta gira en torno a dos indicadores (Sánchez, 2016, p. 88):

- Indicadores que hacen referencia al propio diseño curricular y que pueden chequearse a priori, antes de implementar la propuesta didáctica, con el fin de identificar qué aspectos pueden mejorarse.
- Indicadores que hacen referencia a los resultados que la propuesta didáctica está teniendo en el proceso de aprendizaje de los educandos, por lo que deben chequearse durante la implementación de dicha propuesta para introducir los cambios oportunos.

Dicha página dejó de proporcionar esta herramienta al igual que muchos otros documentos oficiales del DUA a partir del 15 de enero 2024 por falta de apoyo financiero para sus estudios y materiales, esta información se encuentra en la misma página, no se

sabe por el momento la causa dicho suceso. Por lo cual, los instrumentos e información que proporcionaban se recuperaron de la investigación de Sánchez (2016).

Tabla 6

Los objetivos de aprendizaje, basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Objetivos de aprendizaje			
Evaluando el currículum		Entendiendo a los estudiantes	
1. Los objetivos de aprendizaje se presentan de forma flexible y variada. Ej.: Oralmente, impresos, con un gráfico...	1 2 3 4 5	1. Los estudiantes pueden plasmar sus propios objetivos de aprendizaje del modo más adecuado para ellos. Ej.: Grabándolos en audio, escribiendo, hablando con un compañero...	1 2 3 4 5
2. Los objetivos de aprendizaje especifican claramente la intención real de estos. Ej. Si se trata de un aprendizaje de tipo cognitivo (conceptos, contenidos), estratégico (habilidades, procesos) o afectivo (motivación, compromiso).	1 2 3 4 5	2. Los estudiantes entienden cuál es el núcleo principal del objetivo. Ej.: Comprenden cuándo deben producir una redacción escrita y cuándo pueden usar otros medios para comunicarse.	1 2 3 4 5
3. Los medios para alcanzar los objetivos de aprendizaje están separados del objetivo en sí mismo. Ej.: Cuando el objetivo es aprender conceptos de Historia, los estudiantes pueden usar un conversor digital texto-audio para apoyar la decodificación de palabras difíciles.	1 2 3 4 5	3. Los estudiantes no confunden el objetivo con los medios para alcanzarlo. Ej.: Los estudiantes saben que pueden presentar su trabajo de ciencias a través de texto, imágenes o videos.	1 2 3 4 5
4. El modo en que los objetivos de aprendizaje están definidos permite a los educandos alcanzarlos a través de diferentes vías. Ej.: Dar la posibilidad a los estudiantes de usar distintos medios para hacer un informe sobre un libro.	1 2 3 4 5	4. Los estudiantes entienden que no hay un camino específico para alcanzar el objetivo. Ej.: Algunos estudiantes, para realizar un proyecto de clase, optan por grabar un audio y otros por escribir sus ideas.	1 2 3 4 5

Nota: Sánchez (2016) Realizó dos tablas con el mismo encabezado (tabla 6 y 7), las cuales parten de la misma temática que es la evaluación de los objetivos de aprendizaje desde el currículum y su aplicación. Se desconoce el motivo de dicha división.

Tabla 7

Los objetivos de aprendizaje, basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Objetivos de aprendizaje			
Evaluando el currículum		Entendiendo a los estudiantes	
1. La evaluación mide el conocimiento y las habilidades que están directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje y la metodología.	1 2 3 4 5	1. Los estudiantes entienden que la evaluación está directamente relacionada con los objetivos y explicar cómo sus tareas y evaluaciones contribuyen a alcanzarlos.	1 2 3 4 5
2. Se utilizan métodos variados de evaluación flexible y continua para informar del progreso del estudiante. Ej.: Controlar frecuentemente el progreso hacer “checks” rápidos que permitan introducir cambios en los métodos si algún estudiante no está aprendiendo.	1 2 3 4 5	2. Los estudiantes entienden que la evaluación es continua y les ayuda a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Ej.: Los educandos llevan al día sus portafolios recogiendo el trabajo realizado, ya sea en carpetas físicas o en carpetas digitales a su ejecución.	1 2 3 4 5
3. Las evaluaciones son flexibles y proporcionan múltiples medios para que los estudiantes expresen lo que saben.	1 2 3 4 5	3. Los educandos eligen sus métodos preferidos para expresar las habilidades y conocimientos adquiridos.	1 2 3 4 5
4. Los métodos de evaluación se alinean con las fortalezas y capacidades de los educandos, permitiéndoles focalizarse en lo que han aprendido.	1 2 3 4 5	4. Los estudiantes eligen los métodos de evaluación más acordes con sus fortalezas y capacidades.	1 2 3 4 5
5. Cuando los andamiajes no están directamente relacionados con el objetivo de aprendizaje, la	1 2 3 4 5	5. Los estudiantes pueden utilizar los apoyos que necesiten cuando son evaluados, excepto cuando	1 2 3 4 5

evaluación permite a los estudiantes usar dichos andamiajes. Ej.: Permitir conversores texto-audio para una evaluación de Historia o Ciencias, pero no cuando se evalúa la competencia para leer en voz alta.		un apoyo está directamente relacionado con el objetivo. Ej.: Uso de un corrector ortográfico para la realización de una redacción argumentativa, pero no para una evaluación de ortografía.	
---	--	---	--

Tabla 8

Los objetivos de aprendizaje, basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Métodos			
Evaluando el currículum		Entendiendo a los estudiantes	
1. Se parte del conocimiento específico sobre el tema que poseen los educandos y se les proporciona información básica para atender la diversidad en cuanto a sus conocimientos previos. Ej.: organizadores avanzados, conceptos clave, vínculos a recursos relacionados.	1 2 3 4 5	1. Los estudiantes con diferentes experiencias y conocimientos demuestran lo que saben, aprenden de otros y tienen la posibilidad de usar múltiples recursos para ayudarlos a desarrollar el conocimiento básico necesario, por lo que todos están preparados para aprender.	1 2 3 4 5
2. Se destacan las ideas y características principales y las relaciones entre contenidos más importantes, para orientar la atención y el aprendizaje. Ej.: Mapas conceptuales, texto señalado, esquemas, diagramas, múltiples ejemplos y contraejemplos.	1 2 3 4 5	2. Se destacan las características principales en literatura, matemáticas o ciencias, ayudando a los estudiantes a entender lo que es importante. Ej.: Resaltar palabras o frases en un texto digital o señalar las partes esenciales de un diagrama en papel.	1 2 3 4 5
3. Se guía el aprendizaje con pautas y andamiajes que apoyan a los educandos en la construcción del conocimiento. Ej.: Indicaciones “paso a paso”, dividir la información en partes más pequeñas para facilitar su gestión, modelos interactivos para orientar la	1 2 3 4 5	3. Cuando se presenta nueva información a los estudiantes, también se les proporciona orientaciones o pautas que les ayuden a analizar e incorporar esa información de un modo sistemático y convertirla en aprendizaje significativo y que	1 2 3 4 5

exploración, andamiajes graduados para aplicar estrategias...		puedan usar.	
4. La asimilación y la transferencia del conocimiento se apoya con ayudas mnemotécnicas y con tareas prácticas de distintos niveles. Ej.: Listas de comprobación (“checklists”), trabajos y revisiones, organizadores gráficos para recordar, toma de notas...	1 2 3 4 5	4. Los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos previamente a nuevas situaciones, ya que existen apoyos diversos para recordar y retener la información de forma que ésta sea útil.	1 2 3 4 5
5. Se ponen a disposición de los educandos modelos flexibles de respuesta y para ilustrar el desempeño de habilidades. Ej.: Modelos de redacción, demostraciones en clase, simulaciones...	1 2 3 4 5	5. Los estudiantes seleccionan de entre una gran variedad de modelos aquellos que les parecen más útiles. Ej.: Ejemplos de diagramas, ejemplos de múltiples respuestas que demuestran que no hay una única opción correcta...	1 2 3 4 5
6. Se proporcionan oportunidades para practicar las nuevas habilidades de forma contextualizada. Ej.: Andamiajes para apoyar los subcomponentes del aprendizaje relativos a nuevas habilidades, orientaciones para suscitar la auto-reflexión sobre estrategias lectoras.	1 2 3 4 5	6. Cada educando trabaja eligiendo el modo que le parece más adecuado, ya que el currículum proporciona diferentes tipos de opciones de trabajo que son compatibles con el objetivo de aprendizaje.	1 2 3 4 5
7. Se proporciona a los educandos feedback continuo y relevante sobre su aprendizaje. Ej.: Presentaciones de trabajos entre compañeros de forma presencial y online, “portfolios” con posibilidad de intercambio de información docente-educando y educando-educando...	1 2 3 4 5	7. Los estudiantes demuestran tener habilidades para auto gestionar su aprendizaje y aprovechan el feedback continuo y relevante que se les proporciona para revisar su trabajo y discutirlo con los compañeros.	1 2 3 4 5
8. El currículum incluye niveles de reto variados y ajustables. Ej.: Algunos educandos necesitan que se les proporcione la plantilla de una tabla o gráfico para rellenarla, mientras que otros pueden diseñarlos por sí mismos.	1 2 3 4 5	8. El nivel de motivación y compromiso de los educandos aumenta cuando el nivel de reto es adecuado para cada uno de ellos. Ej.: El objetivo es alcanzable con apoyos.	1 2 3 4 5
9. Se incluyen recompensas externas y marcadores visibles de progreso. Ej.: Gráficos con el	1 2 3 4 5	9. Los estudiantes disfrutan viendo evidencias concretas de su progreso y seleccionando	1 2 3 4 5

progreso del educando o pegatinas para evidenciar logros.		opciones concretas de recompensas.	
10. Cuando los objetivos lo permiten, los estudiantes pueden seleccionar el contexto de aprendizaje en que desean trabajar. Ej.: En grupos o solos, con o sin el ordenador, etc.	1 2 3 4 5	10. Los estudiantes desarrollan autoconocimiento sobre sus propios estilos de aprendizaje al elegir el contexto en que se desarrolla el mismo. Ej.: Usar auriculares en el ordenador para limitar el ruido o trabajar en grupos colaborativos tanto en clase como de forma online.	1 2 3 4 5

Tabla 9

Los objetivos de aprendizaje, basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Materiales			
Evaluando el currículum		Entendiendo a los estudiantes	
1. Se utilizan medios múltiples y variados para presentar conceptos y contenido. Ej.: Texto, imágenes, gráficos, audio, vídeo y multimedia.	1 2 3 4 5	1. Los estudiantes usan diferentes medios y materiales que les apoyan en la comprensión de los conceptos y contenidos. Ej.: Diagramas, imágenes o texto.	1 2 3 4 5
2. Los medios y materiales proporcionan equivalentes visuales para la información auditiva y viceversa, según las necesidades. Ej.: Subtítulos para vídeos, guiones escritos de un discurso, conversores texto-voz (“text-to-speech”) o voz digital para textos	1 2 3 4 5	2. Los estudiantes entienden el tipo de material que les ayuda a aprender mejor según sus necesidades; utilizan formas alternativas de texto o audio. Ej.: Texto digital e impreso con conversor texto-voz o vídeos con subtítulos.	1 2 3 4 5
3. Los medios y materiales proporcionan opciones para capacidades lingüísticas o de lenguaje diversas. Ej.: Hipervínculos a glosarios multimedia, traducciones en idiomas extranjeros, traducciones a lengua de signos...	1 2 3 4 5	3. Los estudiantes encuentran pocas barreras relacionadas con el lenguaje en el currículum, debido a que se incorporan traducciones y otras herramientas de apoyo. Ej.: Traducciones de palabras o pasajes, enlaces a diccionarios o definiciones contextualizadas...	1 2 3 4 5

<p>4. Se ponen a disposición de los estudiantes organizadores visuales, rúbricas y listas de comprobación para ayudarlos a aprender, planificar y completar lecciones. Ej.: Usar el software "Inspiration", un programa para crear organizadores gráficos avanzados y mapas conceptuales.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>4. Los estudiantes usan herramientas de organización como rúbricas, listas de comprobación u organizadores gráficos para ayudarlos a entender conceptos y contenidos y hacer un seguimiento de su progreso. Ej.: Rúbricas para entender los elementos clave de un buen resumen, listas de comprobación.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>5. Se proporcionan plantillas con diferente cantidad de contenido para apoyar a estudiantes con diferente nivel de aprendizaje. Ej.: Encabezamientos y comienzos de frases, mapas conceptuales con algunas burbujas o cajas rellenas y otras vacías...</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>5. Los estudiantes encuentran la cantidad correcta de andamiaje, reduciendo los apoyos y ofreciendo más libertad a medida que van adquiriendo competencia. Ej.: Un cuadro con 3 columnas y encabezados rellenos, una table con columnas y nada de texto, y el desafío de diseñar la tabla por sí solos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>6. Se proporciona a los estudiantes enlaces para acceder a páginas web clave para hacer trabajos, con apoyos para valorar críticamente dichas webs y para buscar de forma efectiva páginas en las que encontrar la información que se desea. Ej.: La herramienta "CAST Strategy Tutor Lessons".</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>7. Los estudiantes usan enlaces a webs y pueden evaluar críticamente dichas webs. Ej.: Consideran el autor, la fuente de financiación o si es un sitio web comercial.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>8. Los medios y materiales están diseñados para ayudar a los estudiantes a evaluar su propio progreso y promover la autorreflexión. Ej.: Comparar el trabajo a lo largo del tiempo en un portfolio digital, escogiendo su mejor trabajo o planteándose nuevas metas personales cada semana.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>8. Los estudiantes se toman tiempo para parar y reflexionar sobre su propio aprendizaje y tienen éxito en la búsqueda de ayuda apropiada cuando no entienden algo. Ej.: Haciendo buenas preguntas o registrando palabras que les parecen difíciles en un glosario personal.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>9. Los medios y materiales proporcionan apoyos y niveles de reto variados para atender las diversas capacidades y desafíos de los estudiantes. Ej.: Plantillas más estructuradas y completas frente a trabajos más abiertos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>9. Los estudiantes usan medios y materiales que les proporcionan el nivel de andamiaje y apoyo adecuado para aprender de forma exitosa. Ej.: Grupos de aprendizaje cooperativo donde los estudiantes asumen roles acordes con sus fortalezas.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

<p>10. Los medios y materiales son relevantes para la vida del alumnado y les ayudan a hacer conexiones personales. Ej.: Pedir a los estudiantes que compartan experiencias personales que se relacionan con una historia o trabajo de no ficción trabajado en clase.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>10. Los estudiantes están motivados e involucrados en su aprendizaje porque perciben que los medios y materiales son relevantes para ellos. Ej.: El contenido es personalmente relevante o las herramientas de aprendizaje (como los ordenadores o reproductores de música) están presentes en sus vidas fuera de la escuela.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
---	------------------	--	------------------

Las Tablas 6 a 9 reúnen una serie de ítems e indicadores que, además de servir para evaluar el currículum con enfoque DUA, constituyen una guía útil en el diseño y aplicación de estrategias derivadas de la observación docente. Estos indicadores permiten identificar prácticas inclusivas presentes o ausentes en los distintos componentes curriculares que se mencionan en el apartado anterior, con el objetivo de analizar las herramientas y acciones que puedan obstaculizar el aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, realizar las modificaciones necesarias tanto en el diseño curricular como en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, dichos indicadores pueden ser limitados y poco flexibles, sin embargo, se sugiere adaptarlos de acuerdo con el contexto de la institución educativa en caso de utilizar este recurso. Esta adaptación no es mencionada por el autor ni por el DUA, sin embargo, la idea es reconocer las características y necesidades de la institución para hacerla más accesible a los alumnos que acudan a ella.

Ajustar correctamente el nivel de dificultad en las tareas cognitivas es crucial para que los estudiantes encuentren el material de estudio estimulante y a la vez alcanzable, manteniéndolos así comprometidos con el aprendizaje. Por otro lado, si el nivel de complejidad es insuficiente, existe la posibilidad de que los educandos pierdan el interés rápidamente. Contrariamente, un nivel demasiado exigente podría llevar a la frustración y a

la creencia limitante de que son incapaces de superar los retos académicos. En resumen, es esencial encontrar un equilibrio que desafíe y a la vez motive a los estudiantes (Ponce de León, 2020, p. 89).

2.4.5 Investigaciones respecto a la aplicación del DUA

Respecto a las diferentes perspectivas de utilidad y eficacia de la propuesta, se realizó una revisión de investigaciones donde se ha implementado el DUA. Esta revisión arroja mayoritariamente investigaciones documentales que explican las características del modelo, sin embargo, se pudieron obtener algunas donde se hace uso de instrumentos estandarizados para su evaluación y comentarios respecto a los docentes que lo han aplicado.

A continuación, se presentan dos estudios sobre la aplicación del DUA), el objetivo de esta búsqueda fue obtener información sobre instituciones que hayan aplicado este enfoque y tener un punto de referencia mayor para una implementación futura.

Padilla et al. (2024) llevaron a cabo un estudio cuantitativo descriptivo no experimental con 50 docentes de Educación Primaria y Secundaria en Panamá. Mediante un cuestionario tipo Likert, encontraron que el 84 % de los participantes valora positivamente el DUA, frente a un 10 % que mantiene una postura neutral. Si bien los principios del DUA son ampliamente aceptados y reconocidos por su contribución a la inclusión, los autores subrayan la necesidad de mejorar la formación docente y ampliar los recursos disponibles. Concluyen que el DUA es una herramienta eficaz para asegurar un acceso equitativo al aprendizaje, siempre que cuente con respaldo institucional y capacitación profesional.

Sánchez (2024) realizó un estudio descriptivo en Iberoamérica a través de un cuestionario en línea dirigido a docentes con experiencia en DUA. Empleó muestreo por

bola de nieve vía redes sociales y reunió respuestas de educadores de primaria y secundaria de España, México, Costa Rica, Guatemala, Chile, Paraguay, Argentina, Uruguay, Colombia, Venezuela, Brasil y Bolivia. Sus principales hallazgos son:

- El DUA impulsa estrategias pedagógicas versátiles, adaptadas a la diversidad de estilos y necesidades de los alumnos.
- La formación en DUA potencia la innovación didáctica y eleva el rendimiento estudiantil.
- El modelo ha motivado la elaboración y revisión de políticas públicas orientadas a la inclusión educativa.
- La colaboración entre profesionales se identifica como factor clave para su implementación exitosa.
- Persisten desafíos como la necesidad de mayor inversión en recursos tecnológicos y pedagógicos, así como la resistencia al cambio en ciertos contextos escolares.

Bañuelos (2021) dirigió su estudio a 37 estudiantes de cuarto y quinto semestre de Psicología de la UNAM en modalidad abierta y a distancia. Empleó un cuestionario tipo Likert para aplicar los principios del DUA en el diseño de dos cursos en línea y evaluar la experiencia desde la mirada de los alumnos, aunque no detalla mayor información metodológica. El objetivo consistió en flexibilizar la enseñanza virtual, permitiendo a los estudiantes elegir la forma de adquirir y demostrar sus conocimientos conforme a sus intereses y motivaciones. Los resultados indicaron que esta libertad de elección facilita una enseñanza más adaptable y centrada en las necesidades individuales.

Álvarez y Chamorro (2011) realizaron una investigación acción en la escuela rural El Chiqui de San Bernardo del Viento, Colombia, con 160 estudiantes de secundaria. Del

grupo focal de octavo grado (13 a 17 años), seleccionaron 15 alumnos mediante muestreo por conveniencia. Utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y padres, un test de perfil de aprendizaje, rúbricas analíticas, matriz FODA, diario de campo y registro fotográfico y audiovisual. Con estos insumos, diseñaron de forma participativa estrategias didácticas basadas en el DUA para fortalecer la enseñanza del inglés. El estudio concluyó que la falta de motivación hacia el currículo tradicional y la subutilización de recursos tecnológicos y didácticos obstaculiza el proceso de aprendizaje, al igual que la ausencia de una estructura organizada que potencie un aprendizaje significativo y aplicable.

La revisión realizada se centró exclusivamente en investigaciones empíricas, ya que la mayoría de los estudios documentales no aportan información sobre la viabilidad del DUA. Se constató que la implementación de este modelo permite identificar barreras institucionales y sociales, lo que habilita a los docentes para realizar los ajustes necesarios. No obstante, persisten vacíos en la descripción de la forma de aplicación del DUA—si se limitó al currículo, al entorno o a ambos—, así como en la contextualización institucional y la profesionalización docente requerida para su implementación.

Esta panorámica sugiere que la flexibilidad y adaptabilidad del DUA tienen un potencial transformador, pero su éxito depende de un enfoque integral que considere el contexto institucional, la formación del profesorado y la provisión de recursos adecuados. Para garantizar su efectividad, es fundamental involucrar a la comunidad educativa y brindar acompañamiento continuo.

La implementación del DUA es un proceso que puede presentar ciertos desafíos y errores, dada la ausencia de una guía específica para su aplicación. No obstante, es crucial considerar los elementos que el CAST sugiere para identificar las características esenciales a cumplir. Estos elementos son fundamentales para la evaluación del currículo educativo, incluyendo los objetivos, la metodología, los métodos de evaluación, las pautas, los puntos

de verificación, los principios y las redes neuronales. Un enfoque meticuloso y constante en la revisión del currículo es vital para minimizar y prevenir el incremento de barreras curriculares.

Por otro lado, a pesar de que en la mayoría de los documentos con la información del DUA se menciona la necesidad de revisar el material completo de forma minuciosa para poder aplicarlo, al revisarlo se puede encontrar información insuficiente y en ciertos casos repetitiva, puesto que en las pautas, principios y puntos de verificación no se hace mención en qué casos podría aplicarse dichas acciones, ni la explicación detallada de cada uno; como ejemplos o posibles soluciones, además, se entiende en los textos, que este sistema debe de aplicarlo el docente, sin recibir algún tipo de apoyo, guía o asesoría. Todo esto implica barreras en la enseñanza del docente, dando como resultado barreras en el currículo al aplicarlo sin mayor información o simplemente, no teniendo alguna propuesta que pueda ser de ayuda en los procesos de aprendizaje.

Echeita (2022) sugiere la inclusión de al menos dos o tres profesores de apoyo, para nivel primaria y secundaria, así como un orientador por cada 250 alumnos. Además, propone contar con otros recursos necesarios para atender las necesidades del alumnado. Esta misma estrategia podría aplicarse para implementar el DUA, contando también con un profesional con experiencia en esta y otras propuestas educativas.

Es complejo aplicar un sistema o en este caso una propuesta sin tener más indicios o ejemplos sobre su uso, es por ello que el DUA puede verse como un coadyuvante en el proceso de la educación inclusiva, más no como la herramienta principal. Además, la información que se tiene del mismo se basa principalmente en sus características y origen, dejando de lado algunas guías o recomendaciones más específicas que puedan servir para lograr reducir lo más posible las BAP.

Considerando las recomendaciones generales que menciona el CAST, entre otros autores sobre la necesidad de tomar en cuenta las pautas, puntos de verificación y principios del DUA, en la forma en que se presenta igualmente la información, se puede vislumbrar cierta inflexibilidad y complejidad al aplicarlo, es decir, no es sencillo y no se está siendo inclusivos con la forma de manejar la información y buscar que agentes educativos puedan aplicarlo. Así como el currículum puede llegar a generar BAP en la educación de los alumnos, esta información también puede hacerlo durante la profesionalización y actualización de docentes, directivos, entre otros y si esto ocurre, podría provocar confusiones y complicaciones en su aplicación o incluso verlo completamente obsoleto sin tomar en cuenta información que pudiera ser de utilidad para ciertos contextos. Incluso la propuesta de utilizar ciertas metodologías para cada alumno respecto a sus requerimientos, supone la necesidad de tener una matrícula reducida y/o tener personal de apoyo, lo cual en algunas comunidades, ciudades y países no es posible, además, se requiere suficiente tiempo en el aula y constante apoyo del docente para no tener cierto rezago educativo en cuanto a contenidos puesto que la utilización de diversas estrategias para cada alumno como indica el DUA, es cuestionable respecto a la temporalidad de las actividades.

2.5 Index

El índice para una educación inclusiva (Index) es una herramienta de apoyo para la transformación de centros educativos en espacios más inclusivos. Desarrollado por expertos en educación y discapacidad, además de docentes, padres de familia y ciertos miembros de consejos escolares; promueve prácticas que mejoran el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. No es solo una iniciativa más, sino un compromiso sistemático con la mejora continua, que incluye la identificación de áreas de cambio, la implementación de innovaciones y la evaluación de progresos. Su eficacia fue comprobada en una prueba piloto en Inglaterra, demostrando su capacidad para fomentar una mayor

conciencia sobre la inclusión y destacar aspectos educativos esenciales. (Ainscow y Booth, 2000)

Se han realizado pruebas de dicha propuesta en varias instituciones educativas a nivel primaria y secundaria en Inglaterra, en su segunda versión se menciona una aplicación a 17 instituciones en dicho país, entre 1998 y 1999, además los resultados de dichas aplicaciones han ayudado a mejorar el Index. Además, se ha encontrado una aplicación a nivel global, siendo implementada en diversas naciones y disponible en treinta y siete lenguas. Además, una comisión internacional, con el respaldo de la UNESCO, ha modificado las ediciones existentes del Index para asegurar su relevancia y beneficio en las regiones menos favorecidas económicamente del hemisferio sur. (Ainscow y Booth, 2011; Ainscow y Booth, 2000)

Dicha propuesta busca reconocer las características del entorno de los educandos, así como sus necesidades para poder tener un plan de acción con el fin de reducir las BAP. Para el Index, la inclusión significa reconocer y reducir los obstáculos que dificultan el aprendizaje y la participación, al mismo tiempo que se potencian los recursos disponibles para facilitar estos procesos. Estos desafíos y apoyos pueden estar presentes en cualquier parte del sistema educativo, desde las escuelas hasta las políticas comunitarias y gubernamentales, además de ver la inclusión como “un conjunto sin fin” (Ainscow y Booth, 2000, p. 19). Ese “conjunto sin fin” que mencionan los autores, se puede entender como un proceso que no tiene una fecha de término, ya que las instituciones y políticas educativas tanto dentro como fuera de las escuelas, deben de estar en constante evaluación; analizando si estas cumplen con una normativa inclusiva.

La reflexión y evaluación educativa deben abordarse desde tres dimensiones propuestas por el Index, en cualquier institución de enseñanza, ya sea preescolar, primaria o secundaria. Estos aspectos son: la cultura, la política y la práctica escolar. Ainscow y

Booth (2011) indican que la política escolar se relaciona con la administración del centro y los programas desarrollados para su progreso; la práctica escolar se refiere a los métodos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por último, la cultura escolar comprende las interacciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa, y su transformación es vital para apoyar el desarrollo y la mejora continua.

El Index no es más que “una guía” para la acción, para tratar de conseguir “acotar la distancia entre nuestros valores declarados y nuestras acciones”. No garantiza que logremos transformar el centro o que los cambios introducidos sean realmente sostenibles (Booth, Simón et al 2015, p. 7).

Por lo tanto, dentro del Index se agrega el marco de valores, pues considera que es relevante partir de ellos para poder accionar y reducir ciertas barreras, sin embargo, no significa que, con ello, se transforme la institución ni que los cambios que se tengan sean sustentables. Los valores que se mencionan son: igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad, respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor, alegría, amor, esperanza/optimismo y belleza.

El cambio en los centros escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos. Hacerlo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores puede ser el impulso más práctico para la mejora de tu centro (Ainscow y Booth, 2011, p. 15)

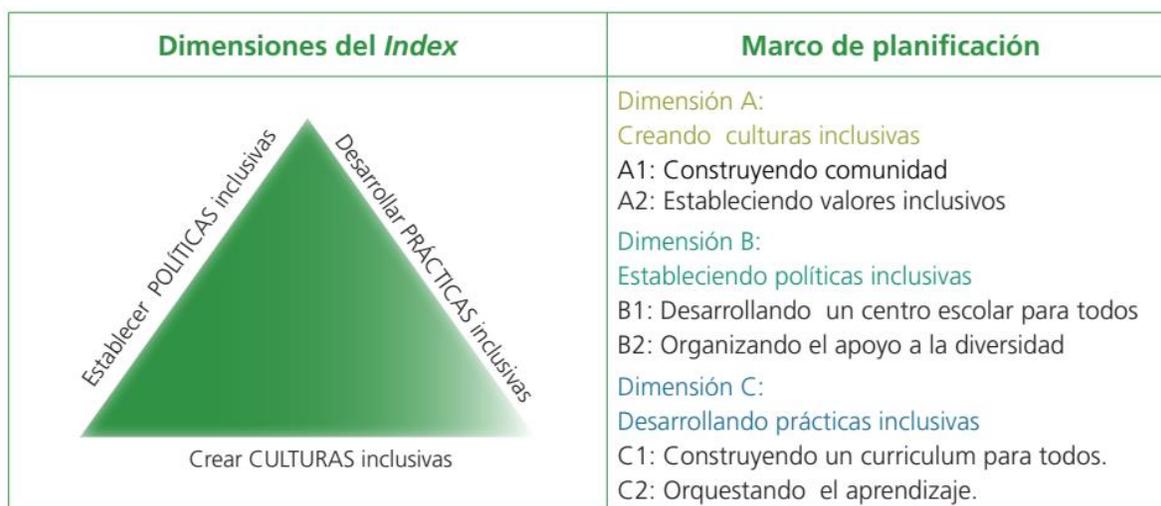
Es importante que al buscar la educación inclusiva y querer aplicar diferentes estrategias o propuestas educativas, sea a partir de una búsqueda de mejora educativa, no solo por cumplir con lo que -debería- de ser una institución actualmente, y es justo donde entra el marco de valores, los cuales no solo podrían ser base para poder hacer cambios y mejoras en el proceso de aprendizaje, también podrían ayudar a mejorar la cultura de la

institución, esa modificación podría ser mínima si es que se tienen expectativas altas, pero podría resultar más benéfico para alumnos y docentes de lo que se podría pensar.

Esta propuesta también contiene dimensiones, las cuales surgen a partir del marco de valores. “Cada dimensión se divide en dos secciones. Las dimensiones y las secciones configuran un marco de planificación; los distintos epígrafes en cada sección ayudan a asegurar que las acciones de la planificación se apoyen mutuamente” (Ainscow y Booth 2011, p. 17). Dichas dimensiones y secciones las integran los autores en la siguiente figura:

Figura 5

Dimensiones y marco de planificación referentes a los objetivos de aprendizaje y colaboración del Index



Nota: Recuperada de Ainscow y Booth (2011)

En la gestión de proyectos, las dimensiones y secciones son fundamentales para estructurar un plan de mejora eficaz. Actúan como un esqueleto que organiza las áreas de enfoque y desarrollo. Los indicadores, por su parte, son herramientas que permiten medir el progreso y efectividad de las acciones implementadas en las áreas seleccionadas para el cambio. Finalmente, las preguntas específicas de cada dimensión facilitan una revisión meticulosa, ayudando a identificar tanto los desafíos como los aspectos críticos que

requieren atención, asegurando así una mejora continua y orientada a resultados. (Ainscow y Booth, 2011). Estos elementos se combinan para formar un esquema detallado que orienta la evaluación actual del centro y ayuda a identificar estrategias de acción futuras, tanto las dimensiones como las secciones que propone Ainscow y Booth pueden incluso servir para establecer un plan de desarrollo en las instituciones (Ainscow y Booth, 2000). El objetivo principal tanto de las dimensiones como de las secciones son la inclusión educativa, siendo esta un pilar importante para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en cualquier nivel educativo. Sin embargo, no se hace mención de cómo lograrlo, únicamente se presentan objetivos y cuestionamientos sobre la dinámica de las instituciones.

En la siguiente tabla se muestran dichos indicadores:

Tabla 10

Indicadores Index

Indicadores	
Dimensión A: crear culturas inclusivas	
<p>A1 Construyendo comunidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo. 	<p>A2 Estableciendo valores inclusivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. 4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. 5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. 6. Los estudiantes son valorados por igual. 7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. 8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. 9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos. 10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.

<p>9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.</p>	
<p>Dimensión B: estableciendo políticas inclusivas</p>	
<p>B1: Desarrollando un centro escolar para todos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo. 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad. 7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. 8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. 9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos. 10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas. 11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos. 12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua. 13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos. 	<p>B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las formas de apoyo están coordinadas. 2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad. 3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar. 4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores. 5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión. 6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. 7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria. 8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. 9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).
<p>Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas</p>	

<p>C1: Construyendo un currículum para todos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiantes estudian la ropa y decoración del cuerpo. 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo. 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. 7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo. 8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra. 9. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. 10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. 11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. 12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. 13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza. 	<p>C2: Orquestando el aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo. 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. 13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. 14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.
--	---

Nota: Elaboración propia a partir de la información de Ainscow, M. y Booth, T. (2017)

En la tabla 10 se presentan las tres dimensiones establecidas por el DUA: cultura, políticas y prácticas orientadas hacia la inclusión educativa. Estas dimensiones buscan complementarse entre sí. Primero, se enfoca en la creación de una cultura que promueva la pertenencia y cohesión a través de actividades y eventos que fomenten la integración. Al mismo tiempo, definir y comunicar valores de respeto, igualdad y aceptación de la diversidad. Estos dos pilares son esenciales para crear un entorno inclusivo y armonioso.

Posteriormente, se establecen políticas educativas en la institución que aseguren que la escuela sea accesible y acogedora para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o necesidades, es fundamental. Además, organizar el apoyo a la diversidad, implementando sistemas que respondan a las necesidades diversas del alumnado, asegura que todos los estudiantes reciban la ayuda necesaria para su aprendizaje e interacción. Finalmente, se implementan prácticas para construir un currículum inclusivo, esto implica diseñar y adaptar el currículo escolar para que sea relevante y accesible para todos los estudiantes, permitiendo una educación equitativa y significativa. También se busca planificar y ejecutar estrategias de enseñanza que consideren las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo así su participación y éxito académico.

Ainscow y Booth (2017) subrayan que estos indicadores son útiles para identificar los aspectos que necesitan cambios. Sin embargo, la decisión de utilizarlos recae en cada aplicador e institución. Además, es importante señalar que estas acciones requieren un gran esfuerzo, no solo en el ámbito educativo, sino también por parte de la comunidad en la que se encuentran. Si bien algunos temas se abordan en las escuelas, otros forman parte de la cultura de la sociedad. Aunque estos indicadores están diseñados para ser utilizados por cualquier persona, la tarea puede resultar difícil sin una adecuada organización o sin el conocimiento necesario, y por supuesto, sin el apoyo del sistema educativo y otras instituciones nacionales.

Además, mucha de esta información es ambigua y podría no considerarse parte de la educación inclusiva, o por lo menos no respecto a reducir principalmente las BAP. Si bien varios aspectos pueden ayudar a que los alumnos tengan una comunidad que trabaje colaborativamente para mejorar las condiciones sociales, educativas y ambientales, nuevamente se vislumbra un esfuerzo de la sociedad, donde parece estar el problema

principal, sin embargo, las políticas nacionales, la economía, conflictos sociales, entre otros, son aspectos que afectan a la sociedad y por supuesto, a una educación inclusiva.

Por otro lado, Ainscow y Booth (2000) mencionan que “la inclusión está relacionada con un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al alumnado” (p. 19), ya que no basta con “aceptar” su ingreso y evaluar las políticas y actividades institucionales, también es indispensable incluir a todo el alumnado sin excepción alguna, reconocer y tomar en cuenta las características de sus contextos, así como de sus necesidades para atenderlas y por supuesto, buscar estrategias o alternativas educativas para su aprendizaje.

Algunas veces la inclusión se percibe como algo que en lo fundamental, solo tiene que ver con el movimiento de un grupo de educandos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que esté dentro. Y se piensa que los educandos están “incluidos” desde el momento que están en el centro ordinario (Ainscow y Booth, 2000, p. 19).

Es por ello que el Index propone no solo pasos a seguir para mejorar el currículum, sino también un marco de valores donde la inclusión esté presente tanto en el aula como en la sociedad. De esta manera, se espera que la inclusión no se limite solo a educandos con dificultades de aprendizaje o con discapacidades, sino que abarque a todos (Ainscow y Booth, 2011).

Además, es importante resaltar que Ainscow y Booth (2011) los autores del Index, expresan en el documento *Guía para la Educación Inclusiva*, que dicha propuesta puede aplicarla cualquier persona, sin importar que no sea docente o un directivo, ya que lo que se pretende es reflexionar sobre las prácticas inclusivas que se tienen en la escuela y poder involucrar a la comunidad mediante el diálogo, cuestionando las jerarquías y mejorando la interacción y el aprendizaje.

No obstante, el Index no solo implica una cuidadosa planificación de un proceso de cambio progresivo como el que se asume en otras muchas iniciativas para la innovación educativa, sino que el index también tiene como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada (Ainscow y Booth, 2000, p. 15)

Lo anterior expresa que el Index no se limita a evaluar y modificar las barreras que se encuentran en el currículo, sino, además, trabajar en conjunto para que la comunidad escolar, tales como madres, padres, tutores, docentes, educandos, directivos, entre otros, trabajen en las formas de convivir, buscando así una inclusión completa, y no solo una integración al centro educativo y/o al currículum. “El Index ayuda a los centros escolares a desarrollar culturas institucionales multiculturales, abiertas y complejas, sostenidas por el desarrollo de políticas antidiscriminatorias” (Ainscow y Booth, 2011, p. 47).

Al respecto, el documento *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica* de la SEP (2018) retoma acciones establecidas en los *Criterios operativos del Programa de la Reforma Educativa aplicables durante el ciclo escolar 2017-2018* (2017) en relación con la aplicación del Index, ya que en el programa educativo NEM se retoma dicha propuesta. Estas acciones buscan promover la inclusión en las tres dimensiones fundamentales identificadas por los autores citados anteriormente, con el propósito de avanzar hacia una educación más inclusiva. Estas dimensiones se presentan en la figura siguiente.

Figura 6

Cuadro sobre las dimensiones del Index junto con propuestas para llevarlas a cabo.

DIMENSIONES	POSIBLES ACCIONES
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que promuevan la colaboración y convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa: realizar encuentros, reuniones, campañas de sensibilización, cursos, talleres, jornadas académicas, artísticas, deportivas, científicas y/o culturales que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar. • Apoyar la conformación de redes de padres/madres de familia para abordar temas de inclusión educativa y empoderamiento de las familias que tienen hijos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de capacitación y actualización: realizar encuentros académicos, seminarios, cursos y talleres que aborden temas específicos relacionados con la atención a la diversidad y el DUA. Por ejemplo, alumnos indígenas, con discapacidad, aptitudes sobresalientes o Trastorno del Espectro Autista. • Vinculación o acuerdos de colaboración con instituciones (públicas o privadas) especializadas que puedan atender de manera extraescolar a los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes.
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos y facilitadores: equipo tecnológico y de tiflotecnologías (máquina Perkins, equipos de asistencia tecnológica, impresoras en Braille o para material en relieve, entre otros); equipo multimedia (software especializado, software con el explorador Jaws, entre otros); mobiliario o utensilios adaptados (sillas o mesas adaptadas, entre otros); adquisición de material didáctico (juegos de estrategia, material para el desarrollo de la ciencia, el arte o el deporte, material bibliográfico, ábaco Cranmer, regletas, punzón, tableros de comunicación, tarjetas de vocabulario, entre otros). • Adecuaciones arquitectónicas de accesibilidad: barandales, ampliación de puertas, contraste de color en las paredes, aislantes de sonido, instalación de alarmas con luz, señalizaciones en sistema Braille, entre otros.

SEP (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*

En la figura 6 se muestran algunas acciones que recomienda la SEP para lograr que las tres dimensiones del Index se puedan lograr, sin embargo, no se tiene información de que la SEP haya dotado a las escuelas con los apoyos y facilitadores, las adecuaciones arquitectónicas o bien, cualquier otra actividad mencionada en dicha imagen, lo que genera que haya dudas respecto al apoyo que el sistema educativo brinda a la sociedad y a las escuelas.

Por otro lado, Ainscow y Booth en 2011 mencionan cinco fases para poder aplicar el Index adaptándolo a ciertas características y necesidades del contexto:

- Fase 1: Comenzando: Organiza un grupo de planificación, encuentra apoyos y desarrolla un lenguaje común sobre inclusión, barreras y recursos. En esta fase, los cuestionarios ayudan a identificar las prioridades de mejora en el centro escolar.
- Fase 2: Descubriendo juntos: Informa a la comunidad educativa sobre el Index, recopila información a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios y explora las ideas de los estudiantes; fomenta el diálogo entre estudiantes, padres, y personal educativo.
- Fase 3: Elaborando un plan: Identifica prioridades para la mejora, establece un marco de planificación y diseña intervenciones. Los cuestionarios guían la implementación de acciones basadas en los valores inclusivos.
- Fase 4: Pasando a la acción: Implementa las acciones planificadas, moviliza recursos y elimina barreras.
- Fase 5: Revisando los avances: Evalúa el progreso, ajusta las estrategias y fomenta la reflexión colaborativa. (Ainscow, M. y Booth, T., 2011)

Estas fases incluyen indicadores detallados, una explicación exhaustiva y un par de ejemplos prácticos de la aplicación del Index para mejorar específicamente la cultura en la institución. Aunque las acciones propuestas pueden parecer comunes y evidentes, la guía destaca la importancia de fomentar la colaboración entre docentes, directivos, alumnos y padres, madres o tutores.

Una institución educativa inclusiva necesita una comunidad y un país inclusivo, ya que solo así las acciones que reduzcan las BAP perpetuarán durante todo el proceso escolar y social de las personas; esta propuesta puede llegar a impulsar reflexión en los

involucrados sobre las acciones y políticas en la institución educativa y en la sociedad, ya que es importante reconocer la responsabilidad de cada persona de la comunidad educativa para lograr una inclusión, la cual no solo es vista por la integración de educandos o el reconocimiento de sus dificultades.

El Index es uno de los primeros pasos que se deben dar para no solo lograr instituciones educativas inclusivas, también una sociedad inclusiva donde se reconozcan las diversidades del alumnado, se identifique tanto las discapacidades como las BAP que presenta el sistema educativo y social, esta propuesta educativa es una gran guía que me parece fundamental para empezar a cuestionar algunos aspectos educativos y sociales.

Sin embargo, es importante consultar más propuestas y enriquecer la información respecto a la educación inclusiva, puesto que algunos aspectos que incluye el Index son ambiguos, como la forma de aplicar el mismo, solo hay una guía sobre preguntas que se pueden hacer a la comunidad, sin proporcionar más apoyo o utilizar mayores ejemplos que incluyan diferentes escenarios tanto en la sociedad como en el aula de clases, ya que puede llegar a surgir la duda ¿es tan fácil trabajar en conjunto en todos los entornos como lo muestra esta propuesta? Probablemente, en el Reino Unido, donde se originó el Index, haya sido satisfactorio y relativamente sencillo, sin embargo, en el caso de México y de otros países en Latinoamérica, donde los factores políticos, sociales y económicos dificultan las interacciones y responsabilidades de la sociedad para lograr esa inclusión mencionada en la propuesta educativa.

Las dimensiones que se incluyen (cultura, política y práctica), son aspectos relevantes para un sistema que podría llegar a ser inclusivo, sin embargo, para que esto suceda, es importante que los indicadores se adapten más contextos más diversos, y que por supuesto, no se deje toda la responsabilidad a la sociedad, ya que, no todo le corresponde a la misma, y sino se mejoran las condiciones de vida, seguridad, laborales,

salud, economía, entre otros, la desigualdad presente en México y otros países, continuará, sin tener éxito en la inclusión educativa.

Esta propuesta no es del todo infructuosa en el caso de México, ya que puede servir como primer guía respecto a qué acciones podrían empezar a tener las instituciones educativas, por supuesto, adaptándolo a las necesidades y contextos.

CAPÍTULO 3 BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

3.1 Definiciones

Mencionar que existen barreras para el aprendizaje puede ser confuso, ya que existe la creencia especialmente en el ámbito educativo, que estas representan las limitaciones propias de los estudiantes, incluso creyendo que algunos diagnósticos como Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) u otros, detectan eso, barreras para el aprendizaje, y en cierto punto esto podría ser posible ya que de alguna manera afectan o dificultan el aprendizaje, sin embargo, en este capítulo se vislumbran algunos factores externos a las condiciones del alumnado que tienden a limitar el aprendizaje o generar dificultades.

Los autores Mel Ainscow y Tony Booth en su búsqueda por la inclusión educativa, modifican el término “Necesidades Educativas Especiales” (NEE) por “Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)” en el año 2000, ya que mencionan que el primer término puede generar limitaciones y por supuesto barreras en las instituciones educativas al buscar la resolución de las dificultades presentadas a los educandos (Ainscow y Booth, 2000, p. 20). Es decir, dichos autores crean un término nuevo a raíz de las dificultades educativas generadas en su mayoría por la falta de inclusión en la sociedad e instituciones educativas.

Ello ocurre al “etiquetar” a un educando con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los educandos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros educandos. Por otro lado, tiene a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son,

fundamentalmente, responsabilidad de un especialista (Ainscow y Booth, 2000, pp. 20-21).

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son “el concepto central de la Educación Inclusiva” (SEP, 2012, p. 62) en el cual se incluyen elementos dentro del contexto del educando, factores internos y externos en el aula de clases. Estos elementos pueden limitar o dificultar la “educación de calidad” para el o los estudiantes. (SEP, 2012, p. 61). Las BAP no deben de verse como un sinónimo de necesidades educativas especiales, sino como factores que evitan o dificultan que los estudiantes tengan aprendizajes significativos, herramientas, materiales o estrategias adecuadas a sus requerimientos personales y educativos.

El término BAP se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumno o educando. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2018, p. 25).

Los educandos pueden presentar diversos obstáculos de toda índole a lo largo de su vida escolar, ya sea de tipo académico, organizacional, actitudinal, entre otros. “Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, las prácticas” (SEP, 2018, p. 14).

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en

las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Ainscow y Booth, 2015, p. 44).

En el día a día los educandos están expuestos a diferentes situaciones generadas por su entorno: “Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él” (Ainscow y Booth, 2000, p. 22).

Sin embargo, Krysia Solís (2018) explica que normalmente las barreras a las que se enfrentan los educandos están relacionadas al salón de clases; y reconoce algunas barreras en dicho lugar que son más comunes y fáciles de identificar:

- Poca o nula utilización de apoyos para el aprendizaje.
- Falta de recursos que faciliten el acceso al currículo.
- No hay motivación y estímulo para el estudiante.
- Los materiales de apoyo son poco comprensibles.
- No existe el trabajo colaborativo entre los docentes, con relación a la coordinación metodológica.
- Falta de apoyo efectivo y afectivo del docente hacia el estudiante.
- Poca o ninguna correlación de contenidos.
- Contenido curricular poco relacionado con las experiencias previas y la vida diaria de los estudiantes.
- No se toma en cuenta las características del estudiante (ritmo y estilo de aprendizaje).

En el 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 en el DOF (2018) se menciona que las barreras están presentes en

educandos que en su mayoría tienen cierto grado de vulnerabilidad, la cual puede ser generada por su contexto y elementos que la institución y el docente tienen que proporcionarle, incluyendo adecuaciones curriculares y de evaluación adecuadas a sus características, y en consideración de sus necesidades educativas y personales.

Dichas BAP son aquellas complicaciones que tiene un estudiante tanto en el ámbito educativo como en el ámbito social y familiar; de esta manera, es complicado que las y los estudiantes puedan desarrollarse social y cognitivamente a niveles favorables y requeridos para su edad y necesidades (Solís, 2018, p. 1).

Estos elementos pueden ser benéficos o no para un “correcto” aprendizaje tanto de los contenidos académicos como de aspectos que puedan ser de utilidad en la vida diaria del educando. “Si bien es cierto que el concepto general de barreras aborda dos procesos indispensables como el aprendizaje y la participación, podría pensarse que ambos coexisten en el proceso educativo, ya que cuando el educando está en posibilidades de participar, aprende o viceversa” (Covarrubias, 2019, p. 141).

Aebli (1958) menciona la enseñanza tradicional como un tema que limita la educación de los niños a grandes escalas, ya que el utilizar la memorización y el uso de “fórmulas verbales” genera barreras no solo educativas, también cognitivas que evitan que el educando pueda desarrollarse de una manera metacognitiva. Por supuesto, esta limitación puede provocar una disminución en la motivación, así como pensamientos sobre la banalidad de los contenidos, materias curriculares y hasta de la propia institución educativa.

Se puede llegar a pensar que al hablar de barreras para la participación dentro de las barreras para el aprendizaje está de sobra, ya que al asistir está participando y si está en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya es participación, como lo menciona

Covarrubias, sin embargo, participar va más allá de que el educando acuda a clases ocasionalmente. Dichas barreras pueden afectar el interés por ir a la escuela y dejar de asistir, lo que afectaría directamente en su aprendizaje, el cual no gira únicamente en torno de los contenidos curriculares, sino además de conocimientos adquiridos sobre su situación vulnerable, la perspectiva que tenga ante una institución educativa y los profesores, incluso sobre la sociedad misma.

Las BAP pueden modificar no solamente la manera en la que el estudiante concibe su proceso de aprendizaje, sino además sus limitaciones específicamente cognitivas ya que puede o no ser consciente de que su contexto genera dichas barreras que le impiden tener aprendizajes significativos y por supuesto, participar en el proceso de enseñanza aprendizaje o hacerlo de una manera óptima.

Es importante discernir entre las BAP y las discapacidades, ya que muchas veces se pueden concebir las primeras como propias del alumnado, incluso identificándolas con trastornos o limitaciones físicas, entre otras. Mel Ainscow y Tony Booth (2000) definen a las discapacidades como “son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas”. Por supuesto que dichas discapacidades son del alumnado, sin embargo, dichos autores expresan que las discapacidades son creadas a partir del entorno de las personas, así como del resultado de sus acciones, por ejemplo, la discriminación.

A través de las barreras generadas en el contexto del educando se puede conocer los puntos de acceso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los aspectos a mejorar o trabajar para reducir las limitaciones que se puedan presentar en dicho proceso. “El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación es el eje vertebral para la mejora de los procesos educativos desarrollados en los diferentes contextos y un pilar de la Educación Inclusiva” (SEP, 2012, p. 30).

Además de esos aspectos, es esencial identificar cuando estas barreras están siendo presentadas en el proceso educativo del educando para ayudar a mejorar o desarrollar las habilidades cognitivas del mismo. “Es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún educando en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los educandos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad” (Covarrubias, 2019, p. 147).

Covarrubias (2019) menciona que pueden presentarse en diversos contextos y agentes educativos, por lo tanto, identifica este tipo de BAP en dos dimensiones:

Barreras transversales. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el educando; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.

Barreras específicas. Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado (Covarrubias, 2019, p. 149).

Es importante identificar en cuál se encuentra el educando y los agentes implicados para poder disminuir o eliminar dichas barreras con el fin de mejorar su aprendizaje, convivencia y participación.

Covarrubias (2019) menciona que es importante identificar no solo que existen barreras presentes en el contexto del educando, sino que además es de suma importancia reconocer el tipo de BAP que es presentada y en qué tipo de contexto se encuentra, así como los actores que de alguna manera son partícipes. “Requiere, como punto de partida, de la realización de un análisis, evaluación y sistematización de información para reconocer

aquellas situaciones o condiciones que limitan el aprendizaje y participación del alumnado” (SEP, 2021, p. 28).

El mayor problema que se presenta a partir de las BAP es la falta de conocimiento, ya que este impide la identificación de estas y por supuesto, evita que se puedan reducir o eliminar. El hecho de poner atención a dichas dificultades y por supuesto buscar alternativas, significa que el centro educativo o una parte de este busca una educación inclusiva.

3.1.1 Identificación y reducción de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

En el documento *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) Educación básica. Ciclo escolar 2023-2024* de la SEP 2023, se mencionan pasos para poder identificar las barreras presentes en las instituciones escolares; dicho documento retoma información del índice de Inclusión (Index), lo cual resulta bastante significativo en el proceso educativo de México, ya que se toman en cuenta propuestas educativas internacionales para una mejora en el aprendizaje de los educandos.

En el documento mencionado se establecen los siguientes pasos:

- Paso 1. El colectivo realiza un diagnóstico de la escuela: El colectivo escolar efectúa un diagnóstico educativo considerando diagnósticos previos, el contexto social y familiar de los estudiantes, y la vigencia de la información. Se utiliza el programa "NEM" para asegurar que las planeaciones didácticas y el programa analítico atiendan las necesidades del alumnado. La SEP destaca la importancia de la diversidad en las formas de representación y expresión del DUA. Finalmente, es crucial aplicar encuestas a los familiares para enriquecer el diagnóstico con sus perspectivas.

- Paso 2: Plantear la ruta de trabajo para las BAP identificadas: En este punto se plantea desarrollar un plan estratégico que establezca las prioridades basándose en los resultados del diagnóstico previo. Este plan debe enfocarse en reducir o erradicar cualquier práctica que resulte en exclusión dentro del entorno escolar. En otras palabras, el objetivo es superar los obstáculos que impiden el aprendizaje y la participación efectiva de todos los estudiantes.
- Paso 3: Revisión de avances: Se evaluará el progreso de los proyectos implementados, comparando el tiempo planeado con el realmente invertido para completarlos, así como la efectividad en alcanzar los objetivos propuestos. La documentación de las pruebas puede variar y ser flexible, incluyendo desde recursos multimedia hasta informes escritos y encuestas, siempre que se alineen con las interrogantes sugeridas en el documento de referencia.

Cada uno de los tres pasos propuestos por la SEP conllevan una serie de preguntas donde se evalúan las acciones, los resultados previos y posteriores a la aplicación de dicha estrategia. Me parece que sintetizar la información del Index en este documento es necesario, ya que hay directivos y docentes que carecen de tiempo por su labor y carga administrativa, por lo tanto, esta estrategia reduce bastante la información para tener un primer acercamiento con la detección de las BAP. “No se trata de agregar carga administrativa al colectivo docente, sino de aprovechar todas las estrategias que se realizan día con día para que todo contribuya a buscar lograr la inclusión en la escuela” (SEP, 2023, p. 6).

Combatir dichas barreras no es un proceso fácil, sin embargo, las propuestas educativas mencionadas expresan alternativas que podrían reducirlas y/o eliminarlas. “Hacer a los centros escolares más inclusivos, puede suponer al profesorado de estos un doloroso proceso de cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes

discriminatorias” (Ainscow y Booth, 2000, p. 23). Esto significa que la educación inclusiva no se da únicamente con evitar discriminar e intentar incluir a todos los educandos en las instituciones o tomar en cuenta sus capacidades y deficiencias, sino también se concibe un proceso personal donde el cuestionamiento de las prácticas y principalmente, del conocimiento y pensamientos que se tienen respecto a dicho tema, son esenciales, ya que, sin ello, la institución solo podría verse como prohibitiva, más no inclusiva.

Nosotros pensamos que los términos “coordinador de apoyo pedagógico”, “coordinador de desarrollo pedagógico” o “coordinador de inclusión” servirían mejor para ayudar a relacionar el trabajo del alumnado que experimenta dificultades de aprendizaje con aquellas preocupaciones más generales de la enseñanza y el aprendizaje de todo el alumnado del centro y, por tanto, serían más coherentes con nuestra propuesta sobre la inclusión (Ainscow y Booth, 2000, p. 21).

Es imprescindible identificar a los profesionales adecuados para liderar el proceso educativo inclusivo. Delegar esta tarea exclusivamente a directivos y docentes resulta en un incremento significativo de su carga laboral y responsabilidad. A pesar de ello, es fundamental que estos últimos no se desliguen del proceso de profesionalización enfocado en la inclusión. La colaboración es clave; sin embargo, debe estar coordinada por un experto que guíe y facilite este esfuerzo conjunto.

“[...] no estamos sugiriendo que los centros educativos tengan el poder para acabar con todas las barreras necesarias para lograr la inclusión educativa. Ya que muchas de esas barreras residen en contextos sobre los que el centro educativo no tiene ningún control” (Ainscow y Booth, 2000, p. 23). Los autores sugieren que la existencia de diversos tipos de BAP hace inviable que las instituciones educativas puedan abordarlas todas efectivamente. Esto se debe a que factores como el contexto social, económico y político tienen un impacto significativo en el aprendizaje y la inclusión de los estudiantes.

Idealmente, todos los educandos deberían contar con igualdad de oportunidades y un ambiente propicio para su desarrollo; no obstante, estos aspectos están fuera del alcance de influencia de la sociedad.

En conclusión, el CAST señala que, para lograr una educación inclusiva según el DUA, es fundamental que cada área y trabajador(a) de la institución, incluyendo a los padres de familia y/o tutores, se comprometan a trabajar en conjunto para eliminar las barreras que son inherentes al contexto del estudiante. De este modo, la planeación y las estrategias propuestas serán significativas con respecto al objetivo de eliminar o reducir dichas barreras, sin provocar mayores dificultades o intervenir negativamente en el proceso educativo.

Para identificar las BAP, es útil emplear diversos instrumentos y documentos. Sin embargo, una forma efectiva de reconocimiento es cuestionar los factores que impactan la educación de los estudiantes, observar sus características y rendimiento académico, y explorar sus orígenes y contextos. Este enfoque proactivo contribuye a una mejor comprensión y promoción de prácticas educativas de calidad.

El trabajo colegiado mencionado es complejo en la mayoría de las instituciones educativas, dado que en muchos casos los padres de familia y tutores no se involucran. No parece existir una cultura colectiva de apoyo a los alumnos o, en general, a la comunidad. Si estas limitaciones están presentes en una sociedad, se reflejarán en las escuelas, donde se considera que el docente es responsable no solo de enseñar las materias, sino también de educar y cuidar a los alumnos, lo que afecta significativamente tanto la escolarización como el desarrollo del estudiante.

Es importante mencionar que, en una sociedad tan urbanizada como la Ciudad de México, un trabajo colegiado no depende únicamente del deseo de los padres o tutores de

apoyar a sus hijos, sino también del tiempo disponible, de circunstancias personales y, por supuesto, de la economía que se tenga, ya que todos estos aspectos pueden influir en su implicación. No se puede resolver una educación inclusiva pensando que la clave es una comunidad colegiada.

Desde la experiencia docente a nivel secundaria, se puede afirmar que el trabajo colegiado es, en su mayoría, inexistente. Los padres y/o tutores suelen considerar que los alumnos ya no requieren tanto tiempo o atención, por lo que rara vez asisten a juntas, firmas de boletas, o eventos donde se discuten las necesidades, avances o dificultades de los estudiantes. Además, no suelen mostrar apoyo cuando se requiere supervisión en las tareas, entre otros aspectos.

Por otro lado, con frecuencia, el personal docente y los directivos no muestran la flexibilidad o empatía necesaria, especialmente cuando se sabe que los familiares de los alumnos trabajan hasta tarde o enfrentan dificultades en casa. Como resultado, la comunicación asertiva se ve obstaculizada, lo que genera frustración, malentendidos y, en última instancia, mayores barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Barreras curriculares/didácticas

Pedro Covarrubias (2019) reconoce a las barreras curriculares como barreras prácticas, y estas las agrupa en dos subcategorías; barreras prácticas de accesibilidad y barreras prácticas de didáctica. La primera barrera se basa en los elementos físicos y estructurales que pueden afectar el aprendizaje y la participación, Covarrubias (2019) mencionó que estas “se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula” (p. 147). Es decir, las barreras prácticas de accesibilidad pueden identificarse en el entorno del educando, ya sea en su municipio, calle o incluso en su domicilio, y hasta en la escuela.

Los escenarios que se pueden presentar actualmente respecto a estas barreras pueden ser los siguientes:

1. Falta de equipos digitales para la consulta y comunicación de las y los educandos.
2. No contar con internet propio ya sea en la escuela o en el domicilio.
3. No tener acceso a una biblioteca física y/o digital.
4. No tener acceso a los servicios básicos como agua y luz, o que estos presenten constantemente dificultades.
5. Falta de espacios de recreación dentro y fuera del aula.
6. No contar con adaptaciones estructurales de acuerdo con la diversidad tanto en la institución educativa como en el entorno del educando.
7. Afectaciones en la infraestructura de la institución y/o casa habitación que ponga en peligro la vida de las y los educandos.

Los puntos anteriores son elementos vistos desde la experiencia docente y a partir del contexto socioeconómico presente en zonas de la Ciudad de México, incluso, en las escuelas estudiadas.

En cuanto a las barreras prácticas de didáctica que menciona Covarrubias (2019) “son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente [...]” (p. 147). Prácticamente son las acciones involucradas en dicho proceso, donde interviene el/la docente, los estudiantes y sus familias. Se incluyen los elementos metodológicos, actividades dentro y fuera del aula que tengan que ver con el aprendizaje y vinculación del contexto, las evaluaciones, estrategias implementadas a partir del currículum, entre otras.

En cuanto a las barreras curriculares, la SEP las denomina “pedagógicas”, refiriéndose a ellas como discrepancias entre las metodologías de enseñanza de los educadores y las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes. Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando se imparte una enseñanza uniforme que no considera las diferencias individuales, o cuando el maestro no proporciona el soporte necesario a los estudiantes por temor a que esto pueda retrasar al resto de la clase. En el caso de los estudiantes con discapacidad, estas barreras pueden surgir cuando se les asignan tareas de un nivel más básico, bajo la premisa errónea de que no son capaces de realizar actividades más complejas. De manera similar, los estudiantes con aptitudes sobresalientes también enfrentan estas barreras cuando el currículo no se alinea con su velocidad de aprendizaje o sus intereses, limitando así su potencial (SEP, 2018, p. 26).

López (2011) por otro lado, reconoce a las barreras curriculares como didácticas y menciona cinco principales barreras de este tipo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La primera barrera didáctica es *la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.*

Lo anterior se refiere a que dentro de la educación inclusiva se debe mantener un aprendizaje cooperativo entre educandos y profesores donde realmente día tras día exista el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en interacciones y herramientas que fomenten no solo un aprendizaje significativo enfocado en temas curriculares, sino también aprendizajes que promuevan un ambiente sano con relaciones sociales basadas en valores.

Es importante tomar en cuenta que la competitividad es una barrera de aprendizaje y una barrera social ya que, al buscar comprender un tema, aprender y realizar actividades para ser educando reconocido, tener los primeros lugares o simplemente tener algunos beneficios en el aula de clases disminuye la motivación en otros sino tienen los mismos resultados, además de que los competidores en cuestión pueden no comprender en su totalidad ciertos temas o la finalidad de ellos por el hecho de querer ser los educandos destacados.

Incluso, si el/la docente promueve la competencia en el aula puede desarrollar conflictos internos y externos a la institución, lo que es perjudicial para el ambiente educativo, por lo tanto, podría generar una disminución en el desempeño de los estudiantes. Solís (2018) señala que la falta de motivación y estímulo del estudiante es una barrera para el aprendizaje y participación, por lo tanto, existe una correlación entre la competitividad y la falta de estímulo en algunos educandos, para otros, una motivación es el hecho de competir por llegar a un objetivo o meta específica basada en la individualidad, sin embargo, que sea un estímulo para algunos no quiere decir que ayude al desarrollo cognitivo y educativo del educando, ya que de esta manera el competidor buscará en su vida escolar y laboral tener un reconocimiento independientemente de si comprendió y disfrutó el proceso de aprendizaje y la interacción grupal.

La segunda barrera que explica López es *El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto; no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.*

Solís (2018) también identifica como una barrera el contenido curricular que poco se relaciona con las experiencias previas y la vida cotidiana del estudiante, es decir que los contenidos curriculares se basan únicamente en el aprendizaje de temas y conceptos disciplinares como un mecanismo rígido sin interacción dinámica ni relacionado con

aspectos y problemáticas que los educandos presenten o hayan presentado en sus experiencias sociales y educativas, por lo tanto, muchos educandos no comprenden la utilidad de estos aprendizajes, lo cual provoca poco o nulo interés en las asignaturas, además de que no se integra con los obstáculos que pueden llegar a resolver con algunas estrategias o conocimientos propios de las asignaturas o del currículum oculto. Dicha autora reconoce este tipo de barreras como curriculares, especificando que conllevan la parte metodológica y pedagógica de la acción educativa.

El integrar las situaciones diarias que presenta el alumnado, no solo contribuye al interés de este, también refuerza o genera confianza y vínculos entre educandos y docentes, lo que favorece un ambiente de confianza óptimo para el aprendizaje, además de que encuentran soluciones viables para situaciones que puedan presentar.

López (2011) y Solís (2018) mencionan que debe de existir una reestructuración educativa, no solamente sobre el currículum sino en del proceso de enseñanza-aprendizaje; temas a enseñar para todos los educandos, pero con herramientas didácticas que ayuden a todo el alumnado a tener aprendizajes significativos y un desarrollo cognitivo y académico propio de una educación adecuada, sin limitantes, democrática e inclusiva (tipos de aprendizaje y diversidad de culturas, necesidades educativas, comportamientos, contextos, etc.). Solís (2018) hace mención sobre la labor docente, la cual muchas veces se limita a una sola manera de enseñar independientemente de las necesidades o diversidad que presentan los educandos, así como el establecimiento del currículum muy estructurado y falta de organización de tiempo y espacio durante las actividades a realizar.

Los objetivos mencionados serían logrados con el *Proyecto Roma* donde López (2011) genera un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual, el educando es un personaje activo, autónomo, social para poder interactuar en diferentes ambientes y así poder construir y mejorar su aprendizaje, además de tener una correcta comunicación y un

útil proceso de solución de problemas o situaciones que se presenten durante y después de su vida académica.

La tercera barrera que plantea Miguel López es *La organización espaciotemporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc*. Sin embargo, en este punto, tanto Alba (et al, 2014), como Solís. (2018) y la SEP (2019c) hablan de un currículo estructurado y un grupo homogéneo para evitar caer en la exclusión; donde se generen actividades que fomenten la participación y nuevos retos para la educación a partir de la diversidad estudiantil que se presente en las aulas.

“[...] es deseable que en cada plantel converjan estudiantes con distintas características y de distintos contextos para conformar una comunidad plural y compleja. Las escuelas deben ser espacios incluyentes, en donde se fomente el aprecio por la diversidad y se elimine la discriminación por origen de etnia, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo, pero la inclusión debe ser concebida como un beneficio no solo para las personas vulneradas o los grupos tradicionalmente excluidos, sino para todos los actores que participan en el proceso educativo. En este sentido, uno de los principales objetivos del planteamiento curricular es que los estudiantes aprendan a convivir, trabajar y relacionarse en grupos multiculturales, bilingües, plurilingües, de contextos económicos y lugares de origen distintos para formarse en la interculturalidad y comprender la diversidad como una fuente de enorme riqueza.” (SEP, 2017, pp. 79-80)

En resumen, es necesario que en el diseño curricular se tomen en cuenta las características y diversidades del alumnado para procurar una inclusión educativa, más no una integración. En el documento *Equidad e inclusión en la educación básica: para educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de*

aprendizaje, conducta o comunicación de la SEP en 2018, la integración se refiere a la acción de ingresar educandos en una institución esperando que se adapten a las dinámicas y estilos de enseñanza del plantel con una idea homogeneizadora, sin identificar y buscar una adecuación tanto curricular como social, y así evitar la segregación y limitación educativa.

La cuarta barrera de aprendizaje es *La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador*. En esta barrera, López menciona que la escuela tradicional es básicamente la barrera existente, la cual debe de eliminarse al plantearse mejoras en las prácticas docentes, dejar de lado la aplicación de mismas teorías en diferentes grupos, enfocarse en la utilización de técnicas y preferir conocer a su alumnado, abrirse a diferentes actividades que promuevan la autonomía y participación de los educandos, no solo basarse en las características propias del educando y su familia como aspectos que dificultan su aprendizaje, sino también, qué obstáculos dentro del aula de clases puedan ser barreras para el aprendizaje y participación.

Además, el personal docente debe trabajar en conjunto, lo que no solo atañe a los educandos, sino también a las y los profesores para que puedan reflexionar juntos, apoyarse, idear estrategias, actividades, entre otros, en conjunto. López (2011) y Solís (2018) plantean que un aprendizaje debe de ser colaborativo, pero no solo de contenidos curriculares, sino también de valores y elementos de la vida diaria.

Esta colaboración es importante para que el ambiente de la institución sea favorable y de esta manera exista confianza y motivación para acudir, además de que así se tienen ejemplos de trabajo grupal y se pueden hacer mejoras y aportes oportunos en beneficio de la comunidad escolar.

La última barrera es *La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas*. En esta barrera se abordan los valores como tema fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunidad escolar viéndola como un conjunto entre personal docente, administrativo, educandos y familiares con el entorno social como los medios de comunicación, la sociedad en general, el Estado, entre otros.

Es decir, los valores como un proceso de aprendizaje de toda una sociedad interactuando, aprendiendo, enseñando y aplicando aprendizajes y valores para llegar a una democracia deseada y requerida para un mejor entorno.

Además, López explica que hay que cambiar las prácticas pedagógicas segregadoras por prácticas humanizadoras, estructurar y reestructurar elementos que intervengan en los procesos de enseñanza-aprendizaje del educando y resignificar las prácticas sociales y educativas.

Solís (2018) expresa que el docente por medio de sus comportamientos y conocimientos, puede ser un agente de cambio en el alumnado dejando de ser solo un transmisor de conocimiento. Es cierto que el docente tiene herramientas y conocimientos que pueden orientar el rumbo de su grupo de clase, mejorar prácticas educativas, así como interacciones y ampliar no solo el conocimiento de algunos educandos, también de tener una mayor visión en cuanto a elementos externos a la escuela. Sin embargo, no puede actuar solo para reducir o eliminar las BAP, ya que es un trabajo conjunto de los agentes educativos y por supuesto, del contexto.

Incluso si uno o toda la planilla de docentes se reúnen, investigan y generan un plan de trabajo donde propongan estrategias que puedan aplicar a ciertos estudiantes para disminuir o eliminar algunas barreras, puede que generen un cambio significativo en el

proceso de enseñanza-aprendizaje del educando y no necesariamente en temas curriculares. Pero un proceso completo donde realmente se puedan eliminar una o varias BAP requiere de un esfuerzo colaborativo no solo de docentes, también de los personajes cercanos implicados en su desarrollo y personas ajenas propias de su entorno.

Durante la vida escolar del educando se suscitan diversas barreras para el aprendizaje y participación de aspecto curricular, sin embargo, es importante señalar que esta situación no es por completo responsabilidad del docente, ya que se puede llegar a pensar que es su error al ser el agente “principal” en la aplicación del currículum.

El docente puede ser el intermediario del currículum, puede establecer su planeación didáctica respecto a los temas y herramientas que se le proporcionan, sin embargo, si dichos elementos son escasos o no cuentan con una organización adecuada o no son los adecuados para el grado, la diversidad estudiantil y sus necesidades, el docente no podría hacer cambios tan completos y proporcionar materiales tanto didácticos como mobiliarios para poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso.

Por ello, es necesario identificar dónde inicia la responsabilidad del docente y dónde termina, ya que se pensaría que es el único que funge en la labor educativa sin ser así. En concreto, el docente es el agente educativo que proporciona ciertas herramientas humanistas, didácticas y facilitadoras para el desarrollo de los educandos en el aula escolar, cuando obtiene apoyo de directivos, personal docente, Estado, familia, entre otros, se puede evitar, reducir o incluso eliminar algunas de las barreras que podrían presentarse a los educandos.

Los educadores que no adaptan sus métodos de enseñanza y evaluación al nivel y las preferencias de aprendizaje de sus educandos crean obstáculos pedagógicos. Estos obstáculos pueden afectar tanto a los educandos con discapacidad como a los que tienen

aptitudes sobresalientes, si el docente no les proporciona los recursos y las oportunidades adecuados para su desarrollo. Por ejemplo, un obstáculo pedagógico se produce cuando el docente asigna actividades demasiado fáciles o difíciles para el educando, basándose en supuestos sobre su capacidad, en lugar de en evidencias (SEP, 2018, p. 27).

Para evitar dichas situaciones, se deberá generar un diseño curricular adecuado al contexto y necesidades del alumnado, con la espera de que en algún momento del ciclo escolar pueda haber modificaciones para su mejor adaptación según el ritmo de aprendizajes y requerimientos que paulatinamente presenten los educandos.

El diseño curricular debe adaptarse a la visión inclusiva, tanto en su elaboración como en su implementación diaria, tomando en cuenta los aprendizajes esperados que se derivan de los planes y programas; las estrategias y los métodos pedagógicos; los recursos y los entornos escolares, todos ellos orientados por los principios de equidad e inclusión. El diseño curricular debe permitir que cada escuela promueva experiencias de aprendizaje que atiendan las diversas necesidades y realidades de los educandos y así puedan ofrecerles las mejores oportunidades para desarrollar sus capacidades al máximo. (SEP, 2018, p. 22)

Kemmis (1988) expresó en su escrito *El currículo más allá de la teoría de reproducción* que el currículo no solo es un conjunto de métodos y contenido, sino también un proceso de investigación y planificación donde el personal docente reflexiona y considera qué contenidos se verán en el curso, cómo lo harán y el porqué, teniendo así una planificación activa, además de ser una comunidad educativa por parte de la planilla docente al llegar a acuerdos y modificaciones donde puedan incluso intervenir los educandos a través de la búsqueda de la construcción del conocimiento, dejando de lado la educación bancaria y reproductora.

La SEP (2018) ha definido tres principios rectores de la educación inclusiva, los cuales son fundamentales para identificar y superar las barreras curriculares que emergen tanto en el salón de clases como en el contexto institucional más amplio. Estos principios constituyen la esencia de un currículo y de una estructura educativa diseñada para brindar el soporte y fomentar el desarrollo integral de los individuos:

- Las escuelas deben adaptarse a la diversidad de necesidades de los estudiantes, en lugar de que los estudiantes se enfrenten a la exclusión.
- Es esencial que los estudiantes aprendan en un ambiente inclusivo, donde puedan interactuar y participar en igualdad de condiciones, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad.
- Las diferencias individuales entre los estudiantes deben ser vistas como oportunidades de aprendizaje, y no como obstáculos, ya que las barreras para el aprendizaje y la participación suelen ser externas al estudiante. (p. 24)

Como se mencionó anteriormente, la Nueva Escuela Mexicana busca generar modificaciones curriculares a partir de la propuesta educativa 2018, esta conlleva un proceso donde los temas están relacionados con la comunidad y reduzca responsabilidad al docente, ya que en dicha propuesta menciona al trabajo colaborativo donde cada personaje involucrado con la educación de los educandos tiene cierta responsabilidad. Además, busca la estructuración del currículum de una manera más integral, tomando en cuenta las lenguas originarias, así como algunas culturas indígenas propias de México, es decir, busca una integración de los elementos culturales que se han dejado atrás con el paso del tiempo y el uso de la industrialización, con el fin de reconocer el origen de los mexicanos y buscar una educación más inclusiva.

Sin embargo, las barreras curriculares no solo se afrontan con contenidos curriculares y reconocimiento cultural, también con la colaboración docente, directiva y de

los padres, madres y/o tutores y por supuesto, con un Programa Educativo integral, con estructuras sólidas, pensando en el crecimiento del educando tanto en su vida académica como en la social, con mejoramientos, pero no con cambios tan drásticos en tiempos reducidos.

A pesar de que los autores mencionados ponen énfasis en el trabajo colegiado, específicamente por parte de docentes, es importante considerar las condiciones de contrato y laborales de los docentes, puesto que se espera que tengan una mayor participación, actualización y responsabilidad respecto a la inclusión educativa. Sin embargo, ello no siempre es posible dadas las problemáticas que se enfrentan en el mundo laboral, por ejemplo, el bajo salario, el cual no solo puede ser un aspecto preocupante, sino también un factor para buscar otras fuentes de ingreso, lo que podría reducir su tiempo tanto en la preparación de las clases como en la asistencia de cursos o juntas para aumentar su conocimiento, además de comprometer su tiempo libre, entre otros. Por otro lado, el hacerlos la mayor parte del tiempo responsables del aprendizaje e inclusión en la institución, tomando en cuenta que en varios casos los grupos son numerosos, genera no solo cansancio y frustración, también un peso excesivo y más si no se les proporciona las condiciones favorables para atender las necesidades del alumnado.

Pensar en un currículo diversificado que atienda las necesidades individuales del alumnado, supone una gran carga laboral, la cual no debería de dejarse únicamente a los docentes y familiares de los alumnos. Es importante tener ayuda y apoyo por parte de las autoridades educativas respecto a la financiación correspondiente, ya que, a partir de esta, se podría contratar personal adicional que tenga los conocimientos respecto a la educación inclusiva para trabajar de forma colaborativa sin asumir que ciertos agentes educativos tienen la obligación de mejorar la calidad educativa, de otra forma, las barreras continuarán.

Dejando un poco de lado la lista de condiciones para promover una educación inclusiva, se considera relevante mencionar un punto que puede ser vital para la comprensión de estas barreras, el cual es la pedagogía de los límites, respecto de la cual Giroux (2003) expresa que “brinda a los docentes oportunidades de profundizar su comprensión del discurso de diversos otros a fin de alcanzar el entendimiento más dialéctico de su propia política, valores y pedagogía” (p. 225). En otras palabras, este enfoque promueve el diálogo y el análisis de diversas narrativas, permitiendo a los docentes reconocer cómo sus propias ideas han sido moldeadas por el contexto en el que operan. A través de este proceso, pueden alcanzar una postura más reflexiva y dialéctica, fomentando una educación más inclusiva y consciente de las diferencias.

La mayoría de los autores que mencionan las barreras mencionan más el “qué no hacer” y no tanto el “qué hacer”, además de usar muy poco la palabra “crítico” donde el autor ya mencionado, hace énfasis para poder promover una educación de calidad, reduciendo las brechas que se encuentran en las instituciones y por supuesto, en la sociedad. El acto crítico menciona Giroux (2003), debe promoverse en el aula, el docente es necesario que lo sea para que los alumnos desarrollen dicha habilidad, se tenga una comprensión dialéctica, y esto a su vez, impulse un ambiente educativo propicio y de calidad, donde las personas sean tomadas en cuenta y posteriormente se pueda trabajar en el discurso inclusivo.

3.3 Barreras socioculturales

El educando procesa la información presentada en su vida diaria, aspectos como la forma de interactuar con su familia, amigos, docentes y personas de su entorno, el conocimiento que adquiera de dichos agentes y los recursos que tenga para su

aprovechamiento escolar llegan a influir en cómo se percibe, así como su comportamiento social y escolar.

“Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras” (Covarrubias, 2019, p. 146). Lo anterior se refiere a los elementos culturales que se encuentran estrechamente relacionados con aquellas barreras para el aprendizaje y participación, elementos que menciona Covarrubias, pueden impedir el aprendizaje de manera significativa. Mientras que Solís (2018) menciona que existen muchos factores que causan estas dificultades; algunos son propios de los estudiantes, pero la mayoría provienen de factores externos.

Estos factores están relacionados con el entorno en el que el educando está inmerso, sin embargo, Puigdemívol (2009) identifica a la familia como un elemento principal dentro de las barreras sociales “poniendo un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con ‘familias no académicas’. Los prejuicios sobre las mismas constituyen una de las barreras más importantes para el aprendizaje de muchas niñas y niños con y sin discapacidad” (p. 4)

Por otro lado, Covarrubias (2019) incluye a la comunidad como otro elemento interno de la interacción social del educando, visto como algo externo a la institución y docentes, en el cual las BAP se reducen a comparación del propio educando, aula de clases, institución educativa y familia. La comunidad, en este sentido, no tiene una relación tan directa con los contenidos educativos, sin embargo, si alguno de los pilares o agentes importantes presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando llega a deslindarse de su “apoyo” o trabajo, la comunidad en algunos casos puede influir en la falta

de participación del educando, es decir, que deje de ser regular en la asistencia o incluso opte por abandonar la institución.

La participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el educando/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cual sea la conformación de la misma– es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma (Covarrubias, 2019, p. 148).

Solís (2018), por su parte menciona que las barreras curriculares son el resultado de una actitud que consiste en categorizar y aplicar criterios excluyentes al alumnado, es decir, cuando se asignan etiquetas que separan a las personas o al estudiantado. Por otro lado, en las barreras sociales explica que las complicaciones que llegue a presentar el contexto del educando ya sea en el ámbito social o familiar, pueden implicar que el educando no se desarrolle cognitivamente y socialmente.

Covarrubias (2019) coincide con lo ya mencionado, sin embargo, expone que las barreras culturales repercuten en la forma de tratar a la o las personas afectadas por las barreras curriculares, por lo cual, los afectados forman parte de un grupo vulnerable social, cultural y educativamente, ya que la sociedad los encasilla en las barreras que presentan.

Por otro lado, la vulnerabilidad puede generar otros tipos de BAP, por lo cual, las barreras llegan a ser cíclicas. Además, el autor considera que son difíciles de eliminar ya que dependen del comportamiento de las personas y es algo complicado de modificar o controlar por el hecho de tratarse de la sociedad en general. “Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que pueden generar ciertas actitudes de segregación, discriminación o exclusión” (Covarrubias, 2019, p. 146).

La forma en la que el estudiante se relacione con su entorno, los aspectos que observe, lleguen a analizar y practicar serán primordiales en la construcción conceptual de varios elementos presentes en su vida, tales como educación, trabajo, ámbito familiar, relaciones personales, responsabilidad, entre otros, los cuales influyen de cierta manera en su desarrollo personal, cognitivo, intereses, prioridades, entre otros que serán primordiales en su vida diaria.

Estos elementos son importantes para el educando ya que forman parte de su desarrollo personal, académico y laboral, además, los vínculos que tiene en su contexto representan de alguna manera un ideal de personalidad, identifica las acciones de las personas de dicho entorno y de alguna manera las imita, aprende de ellas y esto puede o no ser benéfico para él en su construcción sociocognitivo.

Respecto a lo anterior, Covarrubias (2019) menciona dos tipos de barreras culturales; actitudinales e ideológicas. Las barreras actitudinales son una tendencia adquirida a reaccionar de manera coherente y se relacionan con una opinión positiva o negativa sobre una persona, un fenómeno social o un producto; se podría afirmar que son el modo de ser y de actuar que guían las conductas de las personas; mientras que las barreras ideológicas son las formas de pensar o creer que tienen las personas o los grupos sobre ciertos temas o problemas; con estas formas de pensar o creer se evalúan y se opinan sobre esas situaciones desde una perspectiva particular. Ambas se relacionan ya que las barreras actitudinales pueden determinarse entre sí.

Es decir, las actitudes y situaciones que observe el educando en su entorno social pueden generar barreras y el hecho de que las presente; las críticas y/o formas de pensar de la sociedad tienden a generar más barreras culturales como, por ejemplo, ideológicas y a su vez, actitudinales.

Por otro lado, Solís (2018) concibe a las barreras actitudinales e ideológicas separadas de las barreras culturales; las primeras las describe como formas de pensar o sentir que llevan a algunas personas a tratar de manera diferente, injusta o negativa a otras personas por su condición, características o capacidades. Estas barreras pueden estar presentes en los profesores, el personal administrativo, los padres y madres de familia, los compañeros y la comunidad en general. Por otro lado, la autora menciona que las barreras ideológicas afectan más a las personas que tienen discapacidad intelectual o dificultades en su aprendizaje, ya que se enfrentan a obstáculos ideológicos que les impiden acceder a la educación, porque se asume que no tienen capacidad de aprendizaje o que no vale la pena que lo logren.

Sin embargo, las barreras ideológicas pueden afectar a todo el alumnado, ya sea por la ideología del personal docente, compañeros, directivos, padres y madres de familia, tutores y en general, la comunidad, ya que la ideología tiene que ver con la religión, con estilos de vida, tradicionalismos, discriminación y en general, elementos socioculturales; esto, por lo tanto, no es propio de educandos con dificultades en el aprendizaje.

Covarrubias (2019) menciona que pueden presentarse en diversos contextos y agentes educativos, por lo tanto, identifica este tipo de BAP en dos dimensiones:

Barreras transversales. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el educando; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.

Barreras específicas. Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado (Covarrubias, 2019, p. 149)

Es importante identificar en cuál se encuentra el educando y los agentes implicados para poder disminuir o eliminar dichas barreras con el fin de mejorar su aprendizaje, convivencia y participación. “Determinar si las barreras son transversales o específicas permitirá la planeación de estrategias para eliminarlas o minimizarlas, ya que no es lo mismo trabajar solo en un contexto o con una persona que trabajar en diferentes niveles o con varios actores” (Solís, 2018, p. 7).

3.4 Barreras en la comunicación verbal y no verbal

Dentro de las categorías de BAP que se presentan en el aula, se encuentra la comunicación, este es un aspecto elemental basado en la interacción de los personajes que integran la institución o tienen relación con ella, tales como los educandos, docentes, directivos, tutores y el personal en general que emplea diferentes labores dentro del plantel.

En el proceso de comunicación, existe una serie de situaciones, interferencias y/o obstáculos denominados barreras comunicacionales, que se presentan tanto a nivel de la semántica, como en lo emocional y social, las cuales dificultan la fluidez, el estilo y la comprensión del mensaje (Arellano, N., 2006 p. 17).

Las barreras no verbales se basan en los gestos, acciones y formas de comportarse en clase, estos elementos pueden no tener una correcta interpretación o incluso pueden ser confusas, también podrían afectar la relación de confianza entre los implicados. (Arellano, 2006, p. 17). En algunas ocasiones se dejan de lado las barreras no verbales, lo que genera que los educandos con ciertas dificultades del lenguaje o con estilo de aprendizaje visual tienden a verse mayormente afectados, o incluso ignorados.

[...] un docente que no entienda las señales o gestos utilizados por sus educandos puede convertirlos en barreras comunicacionales que lo alejan de estos, se hace necesario entender que, una señal o gesto puede tener un significado absolutamente distinto para dos grupos humanos diferenciados por la pertenencia de clase, nivel educativo o contexto cultural (Arellano, 2006, p. 18).

Es importante reconocer tanto las señales y gestos que muestran los educandos, como la importancia que tiene el comportamiento del docente, esto porque si se muestra indiferente, desinteresado, a la defensiva o de alguna manera que genere inseguridad o miedo al alumnado, puede afectar a la comunicación y relación del mismo.

Las barreras actitudinales como el comportamientos o percepciones impiden que las personas se comuniquen efectivamente, poco autocontrol, resistencia al cambio o falta de motivación, en ocasiones existen estudiantes o docentes con audición reducida puede no captar la totalidad de una conversación hablada, especialmente si hay un ruido de fondo significativo, lo que a veces no es conocida ni por la misma persona (Huacon, 2018, p. 25).

Las dificultades presentes en la comunicación son tanto del receptor como del emisor. Claro, aquí tienes una explicación alternativa:

Normalmente, el receptor no recibe el mensaje tal como lo concibe el emisor. Por esta razón, es crucial que el emisor encuentre métodos para asegurarse de que su mensaje se haya comprendido correctamente o, en otras palabras, para superar las barreras que dificultan una comunicación efectiva. (Huacon, 2018, p.24)

Rendón (2020) menciona la comunicación sincrónica o asincrónica, dependiendo de si el emisor y el receptor se conectan al mismo tiempo o no. La sincronía implica una coincidencia temporal entre los interlocutores, mientras que la asincronía permite superar la limitación del tiempo y comunicarse en cualquier momento. Algunos ejemplos de

herramientas asincrónicas son el correo electrónico, la página web y el foro, que facilitan que el emisor pueda reflexionar y revisar su texto antes de enviarlo. Es decir, la sincronía se suele dar en el aula de clases, donde existe una interacción vivencial entre docentes y educandos, incluso puede ser en clases virtuales donde se interactúa en tiempo real, por otro lado, en la comunicación asincrónica no se requiere estar en persona con el otro/otra, ya que por medio de las tecnologías actuales la interacción puede ser en cualquier momento ya sea por mensaje o por una plataforma que no requiera estar en tiempo real, lo cual puede facilitar dicha comunicación al poder repensar el mensaje que se quiere enviar, sin embargo, también presenta la dificultad de que puede que el receptor de dicho mensaje no lo comprenda en su totalidad, o que incluso haya alguna dificultad en cuanto a conexión de red, batería, disponibilidad de tiempos, falla en equipos tecnológicos, entre otros.

Entre los sistemas de comunicación que rompen barreras espaciales se encuentran los relacionados con la telecomunicación, es decir, aquellos que transmiten signos, señales, escritos, imágenes, sonidos o información de sistemas electromagnéticos. Entre estos se encuentran la videoconferencia y la difusión de comunicación, que solo requieren que el receptor tenga acceso (Rendón, 2020, p.70).

Por otro lado, la comunicación verbal igualmente presenta dificultades, incluso más constantes y graves, ya que muchas veces no se identifican o reconocen y a diferencia de las barreras no verbales asincrónicas, las verbales sincrónicas no tienen el espacio (momento) para reflexionar sobre lo que se dice y cómo se dice, por lo cual, suele afectar en mayor medida dicha interacción.

Huacón (2018) menciona que estas dificultades en la comunicación sincrónica verbal pueden deberse incluso por las preocupaciones constantes que presentan tanto docentes como educandos, sin embargo, las barreras comunicacionales no solo tienen lugar en el aula de clases con los mismos involucrados (docentes y educandos), también

puede existir posteriormente y con otros personajes, tales como los padres de familia y directivos.

La misma autora detecta dos situaciones que se presentan comúnmente durante el proceso de comunicación verbal entre educandos y docentes, los cuales fueron identificados por estos últimos; la primera se basa en su falta de interés y distracción lo que dificulta la atención que presentan durante las clases, la segunda situación tiene que ver con lo que esperan escuchar los educandos, no con la clase en sí, además de que obtienen pocas conclusiones del tema y muchas veces suelen ser erróneas. Además, muchos educandos no reconocen tener una dificultad de audición, esto aunado con que muchos educandos sienten desconfianza, miedo e inseguridad al realizar preguntas en clase, genera una dificultad mayor en la comunicación dentro del aula.

La mayoría de las complicaciones identificadas en la comunicación se basan en el diálogo, en el proceso verbal, lo que empeora la problemática del proceso de la enseñanza-aprendizaje para los educandos que aprenden mejor de manera auditiva.

La buena comunicación se caracteriza por ser bidireccional, donde el emisor codifica, expresando el mensaje de una manera que supone será entendido. El receptor capta el mensaje y trata de entenderlo, descodificando lo que ha recibido. En todo este proceso las barreras de la comunicación interfieren y limitan la exactitud del mensaje (Arellano, 2006, p. 20).

Arellano (2006) expone dos herramientas que se pueden utilizar en dichas barreras verbales, la primera es la escucha activa, estar atentos al mensaje que se está recibiendo para tener mejor entendimiento y evitar confusiones, además de que la forma de escuchar puede ayudar a relacionarnos con comprensión y atención con las personas. Esto es vital para que haya fluidez en dicha relación y proceso comunicacional. Esto pasa igual en el

aula de clases: si el alumnado no se siente escuchado o nota el interés por comprender sus inquietudes o comentarios, no tendrá la confianza ni la seguridad para comunicarse.

La segunda herramienta utilizada es la retroalimentación, con ella, el docente puede cerciorarse de que el mensaje fue recibido y comprendido, esta acción puede apoyar en la relación docente-educando generando mayor confianza y empatía; y así evitar ciertos prejuicios que pueden presentarse cuando el alumnado no comprendió lo mencionado.

[...] tanto el emisor como el receptor, si quieren ser asertivos deben considerar las características del otro y pedir retroalimentación inmediata durante el proceso comunicativo, de presentarse dudas sobre la verdadera intención del mensaje procurando no olvidar que en muchas ocasiones lo relevante en una comunicación no es lo que se dice sino lo que se entiende (Arellano, 2006, p. 34).

La contaminación auditiva puede llegarse a presentar en algunas escuelas, dependiendo de dónde se encuentre, ya que al dificultar la audición y tener la necesidad de levantar la voz, muchos educandos por tedio, pena, entre otros factores, pueden evitar realizar preguntas o participar en clase, dando señales no verbales a los docentes e impidiendo reconocer el factor principal de su desinterés y bajo rendimiento estudiantil. Esto puede dificultar la escucha activa, sin embargo, con el uso de la retroalimentación, podría reducir en cierta medida las dificultades presentadas.

Arellano (2006) Indica que el maestro que no comprenda las señales o gestos de sus estudiantes puede convertir estos en obstáculos de comunicación, alejándose de ellos. Es esencial reconocer que una misma señal o gesto puede tener significados completamente diferentes para distintos grupos humanos, dependiendo de su clase social, nivel educativo o contexto cultural.

Dicha autora menciona tres propuestas para reducir las barreras comunicativas que pueden presentarse en el aula:

- Generar conciencia en la institución educativa sobre la importancia de promover la comunicación colegiada, es decir, entre docentes, educandos y directivos.
- Aplicar un programa para adiestrar principalmente al personal directivo sobre las dificultades que se presentan en la comunicación, así como las propuestas y acciones para reducirlas.
- Implementar acciones y proyectos donde se promueva la convivencia, comunicación asertiva, participación, solidaridad y el compromiso para obtener una cultura de paz en la institución.

Las propuestas planteadas son las primeras acciones que se pueden implementar, sin embargo, al identificar las barreras comunicacionales que se presentan en la institución es importante que se apliquen otras acciones adecuadas al contexto del plantel y de las características de las problemáticas, estas se podrán dialogar a partir de la colaboración posterior a implementar las tres propuestas.

3.5 Barreras para el aprendizaje organizacional

Para Pérez y Cortés (2007), las barreras para el aprendizaje organizacional son “toda limitante o restricción de las prácticas organizacionales que impiden un aprendizaje significativo para el logro de metas y objetivos”. Es decir, si no existe una estrategia organizacional en la institución en cuestión, las posibilidades de concretar ciertas actividades propuestas y de obtener un aprendizaje significativo referente al acto educativo, son mínimas.

El aprendizaje organizacional sirve a la estrategia en la medida en que el individuo organizacional es capaz de desarrollar su potencial a favor de los intereses organizacionales, en una relación donde las dos partes ganan. Por un lado, el individuo satisface necesidades que mediante la acción independiente no podría

lograr y, por otra parte, la organización alcanza los objetivos que constituyen su razón de ser, y construye ventajas competitivas que garanticen su posición en el mercado (Pérez y Cortés, 2007, p. 258).

Lo anterior se refiere a las ventajas que proporciona la estrategia organizacional en el proceso e implementación de ciertas acciones o actividades no solo educativas, sino económicas y sociales. Lo cual puede apoyar al acto organizativo fuera del aula, mejorando diversas actividades que el o la alumna llegue a desempeñar.

[...] es pertinente indagar sobre el proceso de aprendizaje organizacional como estrategia fundamental para la adquisición de conocimiento, y la construcción de ventajas competitivas sostenibles en el mediano y largo plazo. Dentro del proceso de aprendizaje se presentan barreras o limitaciones que impiden que este se desarrolle de una manera efectiva (Pérez y Cortés, 2007, p. 258).

García (2005) identifica cuatro barreras dentro del aprendizaje organizacional educativo, las cuales fueron reconocidas por los datos procedentes de 200 Centros Educativos en Madrid, España:

1. barreras contra el aprendizaje individual y en equipo,
2. barreras contra la acción educativa,
3. barreras contra la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido,
4. barreras contra los modelos mentales compartidos y el pensamiento sistémico.

Tales barreras tienen que ver con el proceso organizativo para la concreción de aprendizajes o actividades. Es importante reconocer el tipo de barreras presentes en el aula de clases, así como las alternativas o soluciones que pueden disminuir o eliminarlas. García aplicó un *pretest* a un Centro Educativo donde pudo reconocer varias barreras que dificultan

el aprendizaje organizacional, dentro de dichas barreras, el autor escogió la 36 que se presentaron en mayor medida.

Para Peñalva y Ramírez (2010) las barreras para el aprendizaje organizacional son los obstáculos que impiden o dificultan el proceso de exploración y generación de nuevo conocimiento en la organización. Las autoras mencionadas identifican ocho tipos de barreras que son: la falta de visión sistémica, la resistencia al cambio o falta de reconocimiento de errores e incapacidades, no tener una actitud proactiva, o bien, no interpretarla de la mejor manera, desconfianza, un deficiente o inadecuado liderazgo, incapacidad de negociar dentro de la organización, comunicación deficiente y, por último, hacer mal uso del poder (p. 17-26).

Por otro lado, dentro de las 36 barreras que identifica García (2005), haré mención únicamente de 20, las que considero que en mi experiencia son más comunes y conflictivas dentro del aprendizaje organizativo:

1. Desorden de Múltiple Personalidad (DMP). Esta situación se presenta en los Centros Educativos donde existen diferencias en cuanto a opiniones, visiones, objetivos, entre otros, esto de alguna manera es normal, sin embargo, es importante que se tengan algunos puntos en común para poder obtener coordinación y poder cumplir con las metas propuestas y necesarias.
2. Falta de Retos (FR) Es requerible que se presenten retos constantes tanto a docentes como educandos para poder tener motivación y aprender de otros medios y formas.
3. Aprendizaje Supersticioso (AS) En este punto, el autor menciona que muchas veces se pueden hacer interpretaciones de lo que puede generar una acción, es decir, una consecuencia, sin que muchas veces tengan alguna relación o sea el resultado correcto, esto puede presentarse en las

planeaciones didácticas, juntas con padres o tutores, incluso juntas con el personal docente, donde muchas veces se evita mencionar el objetivo o la necesidad que se maneja, por la idea errónea de un posible resultado.

4. Aprendizaje de Bucle Simple (ABS) Aquí se hace mención de la importancia de generar un bucle doble en el aprendizaje, es decir, en vez de solo responder y resolver los errores o situaciones que se presenten en la cotidianidad durante los comportamientos (bucle simple), se trabaje también en el mejoramiento de la normativa en la institución, intentando que sea integral el beneficio.
5. Autoengaño (A) El autoengaño se refiere a las negaciones que se establecen en el proceso organizativo, es decir, negar o modificar una situación, incluso, no observar las inconformidades o incongruencias en las acciones, palabras o normas establecidas. Esto además de evitar el cambio y mejora, genera diversos conflictos y confusión en el Centro Educativo y por supuesto, a la organización de esta.
6. Desaprendizaje (D) En este punto se busca dejar de lado algunos elementos aprendidos tradicionales para dejar espacio a nuevas prácticas educativas y estrategias organizacionales. Ya que, muchas veces las prácticas tradicionales pueden afectar la utilización de nuevas prácticas, esto dado en las aulas, en los docentes y personal directivo.
7. Parálisis (PA). La parálisis se puede ver como la incapacidad para actuar ante ciertas situaciones, ya sea por conflictos internos, falta de organización, desacuerdos, favoritismo, entre otros, o incluso por miedo ante los posibles resultados.
8. Mala Comunicación (MC). La comunicación es de vital importancia en el aprendizaje organizacional, ya sea formal o informal, ya que a partir de esta,

se generan herramientas, acuerdos, comunicados, entre otros aspectos y sin ella, la organización se vuelve algo imposible.

9. El Camino Fácil lleva al Mismo Lugar (ECFML). La utilización de las mismas estrategias y acciones genera el mismo resultado, sin dinamismo, mejoramientos o adaptaciones a las variantes que se pueden presentar, lo que afecta bastante a generar nuevos retos o incluso, a generar una inclusión adecuada.
10. No Formación Continua (NFC) Víctor Jesús retoma algunas ideas de Antonacopoulou en 2001 para expresar este punto, donde menciona que es importante la continua formación a los docentes, sin embargo, esto no garantiza obtener conocimiento, ya que el intermediario entre ambos es el aprendizaje, el cual es el proceso para obtenerlo, y este se lleva a cabo a partir de diversos medios, uno de ellos es la capacitación y otros mecanismos que coadyuvan a las personas a obtener los conocimientos necesarios en su área y según su necesidad.
11. Defensas Sociales (DS) En muchas ocasiones, los directivos evitan proporcionar información o la modifican para protegerse, aunque muchas veces utilizan el discurso incorrecto, y mencionan que lo hacen por el grupo o institución. Esto no solo genera desinformación y mala comunicación, también afecta la confianza y las relaciones laborales y sobre ello hay consecuencias en la organización y cotidianidad laboral.
12. Patología de la Información / Visión de Túnel (PIVT) Ambas tienen que ver con las decisiones tomadas ante las problemáticas o situaciones diversas que se llegan a presentar; mientras que en la patología se refiere al manejo de información para tomar decisiones, siendo que la barrera presente aquí es la incapacidad de tomar decisiones acertadas. La visión de túnel se refiere

a la falta de análisis de lo que se presente, es decir, “falta de pensamiento sistémico” (García, V., 2005), y esto genera que se tomen decisiones desde la impulsividad y no desde el pensamiento crítico.

13. No Trabajo en Equipo (NTE) Como el nombre lo dice, no trabajar en equipo afecta la organización y el aprendizaje de la institución educativa, sin embargo, al tener una unión entre colaboradores, además de que aporta conocimientos y aprendizaje, ayuda a compartir ideas, propósitos y una mejoría en las prácticas educativas.
14. Falta de Reflexión (FRE) El autor, reúne ideas de Daudelin en 1996, Senge 1994, Swieringa y Wierdsma para mencionar las dificultades que se presentan durante y después de la acción de reflexionar, la cual es un mecanismo para pensar y repensar y así, poder ser conscientes de las situaciones que se presentan en el día a día. Sin embargo, se menciona que es solo una situación pasajera, ya que muchas veces con las presiones que se encuentran constantemente, no se tiene el tiempo y la posibilidad de reflexionar, por ello, muchas veces solo se toman decisiones que pueden ser un parche para la situación, pero no la solución.
15. No Dominio Personal (NDP) Aquí se busca que el personal de los Centros Educativos intente desarrollarse y crecer personalmente, de esta manera, tendrán más herramientas tanto en lo personal como en lo comunitario, las cuales puede aplicar en las instituciones educativas.
16. Reactividad (R) La reactividad se refiere a no centrarse tanto en los estímulos externos, que si bien, son de ayuda, no se tendría que basar por completo en lo externo, sino en las ganas y el estímulo propio, ya que este, hará la diferencia tanto en cada persona como en la sociedad y por supuesto, en la institución.

17. Causa y Efecto No Próximos en tiempo y en espacio (CENP). En muchas ocasiones se cree que las dificultades que se presentan tienen que ver con una situación que acontece en el mismo momento, sin embargo, Senge (1990) y Víctor J. García (2005) hacen alusión a que lo primordial es buscar la causa menos actual y más directa para encontrar la solución.
18. Falta de Compromiso (FC). El compromiso genera de cierta forma una comunidad, la cual a su vez tiende a generar aprendizaje y mejorar las condiciones y desarrollo de las actividades y de la organización en el Centro Educativo.
19. Mal Clima para el Aprendizaje (MCA). Poder proporcionar y brindar un clima adecuado para el aprendizaje, es vital, si no, el conocimiento no se podría generar ni por supuesto, el proceso de aprendizaje.
20. Excesivo Énfasis en la Competición (EEC). Las competencias excesivas generan normalizar la competencia con todos, sin distinguir con quiénes se puede trabajar de manera colaborativa y por supuesto, evitar el aprendizaje y conocimientos por dicha acción competitiva. (pp. 51-55)

Estas barreras no solo dificultan la organización institucional, también afectan directa e indirectamente los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de docentes como de educandos, generando así, más barreras. “[...] pueden existir una serie de barreras u obstáculos que dificulten o impidan la transformación del centro educativo en un CEI¹ a través de obstaculizar el proceso de aprendizaje organizacional” (García, J. V., 2005, p. 51).

La identificación de las barreras para el aprendizaje organizacional de García (2005), y la de Peñalva y Ramírez (2010), tienen varias similitudes, vistas desde las

¹ Centros de Educación Inicial. Unidades de la Secretaría de Educación Pública dedicadas a la atención y desarrollo de niñas y niños de 0 a 3 años.

acciones internas de la organización misma; dichas barreras no solo impiden o dificultan el aprendizaje organizativo, sino que, además, están relacionadas con las dificultades educativas que se presentan tanto fuera como dentro del aula a raíz de un sistema institucional con precariedad organizacional.

La importancia de esclarecer los elementos organizativos en los centros escolares y complementar la información con los datos de organizaciones laborales que de cierta manera guardan relación, se basa en que sin la identificación de las dificultades que se presentan en los centros escolares, es más complicado o incluso imposible eliminarlas. Las barreras no solo se presentan en un centro laboral común, también son presentadas en el centro laboral docente, frente a compañeros, directivos, supervisores, entre otros, además, estos elementos pueden presentarse en el aula de clases como dificultades organizativas. Incluso, las situaciones que se presenten en el ámbito laboral del Centro Educativo podrían afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente y el alumnado son partícipes, por lo cual, limitarse a mencionar las barreras organizacionales puede evitar eliminar o reducir dichas barreras.

Además, el buscar reducir o eliminar las barreras que lleguen a afectar directa o indirectamente el aprendizaje y la participación en diferentes ámbitos a los estudiantes, los mantiene en el centro del acto educativo, y esto a su vez, modifica el enfoque tradicionalista de ver al educando como un sujeto inerte, sin participación ni protagonismo en su propio proceso educativo.

García (2005), Covarrubias (2019) y la NEM ponen en el centro de la educación a las y los educandos, lo que genera que las barreras organizacionales se basen en las situaciones que afectan directa e indirectamente al alumnado.

Al considerar al educando o alumna como el centro del hecho educativo, la organización de los contextos que se proponen parte del aula, ya que se considera

que es ahí el primer espacio en donde la escuela inclusiva pone énfasis en la detección de las barreras para el aprendizaje y la participación Posteriormente se propone la escuela y su organización, ya que el centro escolar es donde se orquestan procesos de gestión, colaboración y organización a favor del aprendizaje (Covarrubias, 2019, pp. 148-149).

Con lo anterior se entiende que se deben centrar las acciones primero en el alumnado, posteriormente en la escuela que es donde se generan diversas actividades y estrategias. Además, en los centros educativos se debe de analizar la situación a la que se enfrentan en el ámbito social, educativo y organizativo. Ya que, sin la organización del centro educativo, no se podrían generar cambios ni reducir las BAP.

Dichos cambios se pueden generar según Peñalva y Ramírez (2010), a partir de las condiciones para iniciar el proceso de aprendizaje organizacional, mismas que considero pueden ser de apoyo a las barreras organizativas para el aprendizaje y la participación. Estas condiciones son los requisitos previos que se deben cumplir para que la organización pueda aprender de manera efectiva, las cuales son: definir el dominio del aprendizaje, lograr el compromiso de la dirección al cambio, conocer la cultura organizacional e involucrar a la comunidad.

Por otro lado, García (2005) menciona que dichas barreras para el aprendizaje organizacional pueden reducirse o eliminarse a partir del trabajo colectivo; esto aplicado a las barreras presentes en el centro educativo, tendría sentido al ver como colectivo a los docentes, directivos, educandos, padres, madres o tutores, entre otros.

Las barreras mencionadas se relacionan con el sistema de aprendizaje organizacional, el cual puede integrar aspectos del ámbito laboral y educativo, enfocándose en cómo ser un agente activo dentro de una organización. La clasificación de García sobre estas barreras, que se analiza en este trabajo, junto con las contribuciones de otros autores

como Peñalva y Ramírez (2010); Pérez y Cortés (2007), no solo destacan las limitaciones en el aprendizaje dentro de las organizaciones, sino que también describen cómo dichas acciones influyen en el proceso educativo, impactando en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, aunque esto no sea uno de los propósitos principales.

En la bibliografía revisada no se ha encontrado información de algún autor que haga una comparación sobre ambas barreras (barreras para el aprendizaje organizativo y barreras organizacionales para el aprendizaje y la participación); sin embargo, la autora Ligia Pirela junto con Marhile Sánchez (2009) unen ambos tipos de barreras en el texto *Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica* sin hacer distinción alguna, describen elementos principales del aprendizaje organizativo dentro de la organización escolar y hablan de las escuelas y empresas como si tuvieran el mismo mecanismo y complejidad. Por ello veo relevante diferenciarlos en este trabajo, así como incluir ambos conceptos para alimentar las limitaciones organizacionales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.6 Barreras organizativas

La organización en las instituciones educativas es primordial para todos los agentes involucrados en la educación; ya sea docentes, educandos, padres o tutores, directivos, entre otros, ya que, sin organización, la institución no tendría un correcto manejo, los conflictos podrían ser constantes y bastante complejos, el ambiente laboral y escolar para todos no sería el adecuado, y el ambiente para un aprendizaje significativo sería escaso o improbable. Por lo cual, dichas instituciones deberán de contar con una cultura organizacional, esta es: un conjunto de creencias, normas, símbolos y prácticas que caracterizan a una organización y la distinguen de otras. De esta manera, los centros educativos deberán tener como objetivos la mejoría en la calidad de la enseñanza y que dentro de los contenidos se encuentren elementos afectivos y sociales, además de enseñar

a pensar con lógica, creatividad y ética, que son tres formas de razonar que permiten resolver problemas, generar ideas y actuar con responsabilidad; elementos que de alguna manera se relacionan con la organización dentro y fuera de la escuela, así como el hecho de utilizar el criterio de desarrollar habilidades superiores de pensamiento, que son las capacidades cognitivas más complejas y avanzadas, junto con el análisis, la síntesis, evaluación y la metacognición, estas son actitudes básicas para la convivencia solidaria, que son las disposiciones elementales para la organización en cualquier ámbito y por supuesto, para favorecer diversas relaciones sociales de los educandos (Pirela y Sánchez, 2009, p. 181).

Por lo tanto, la ausencia de una organización en el ámbito educativo no solo propicia un desequilibrio social y cultural dentro y fuera de las instituciones, también afecta el aprendizaje, análisis y procedimientos básicos que son primordiales para los educandos, es por ello que dicha ausencia genera barreras para el aprendizaje, dando lugar a barreras organizativas para el aprendizaje y la participación.

Las barreras organizativas son aquellas que se relacionan con la forma en que se planea y se lleva a cabo el trabajo en el aula. Cuando no hay una rutina clara, unas normas establecidas, una distribución adecuada del espacio y del mobiliario, y materiales accesibles para todos los estudiantes, el aprendizaje se dificulta. Estas barreras pueden afectar la atención, la concentración, la motivación y el rendimiento de los estudiantes. Para superar estas barreras, se recomienda crear un ambiente de aprendizaje positivo y seguro, que respete la diversidad, que fomente la participación y facilite la comunicación (Solís, 2018, p. 5).

Tradicionalmente, se había pensado que la cultura institucional era un elemento separado de la organización institucional, como el clima colaborativo, el liderazgo, la estructura, los recursos, entre otros, en coherencia con la perspectiva que

diferenciaba los procesos organizacionales de la estructura organizacional, y que estaba basada, hasta cierto punto, en una concepción “mentalista” de la cultura, es decir, definida como el conjunto de normas, reglas, valores y asunciones compartidos por un grupo de personas. Sin embargo, es necesario señalar que hoy en día no se puede pensar que las estructuras y procesos de cualquier organización puedan tomarse de manera disociada, puesto que también se debe abordar el cambio cultural y organizativo de una institución si se quiere facilitar el aprendizaje y el cambio individual (Montes de Oca, 2014, pp. 12-13).

Además, las barreras organizativas se relacionan con la necesidad de mantener un ambiente ordenado y predecible en el entorno educativo. Se refieren a la importancia de seguir rutinas establecidas, aplicar reglas y organizar adecuadamente el espacio y los muebles. Interrupciones como cambios imprevistos en las aulas o en las actividades, la inaccesibilidad de los materiales para los estudiantes, o un ambiente caótico en el salón, pueden perjudicar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes. Esto es particularmente crítico para los estudiantes con discapacidad, quienes pueden requerir de una estructura más rigurosa y rutinas constantes para lograr un aprendizaje efectivo. (SEP, 2018, p.26)

Según Solís (2018) la estructura y apoyo presentes dentro de las barreras organizativas son más graves para los estudiantes con discapacidad, porque muchos de ellos necesitan tener una estructura definida, una estabilidad en las actividades, una organización del material didáctico y unas rutinas que les ayuden a aprender. Estos elementos les proporcionan seguridad, confianza y autonomía. Para superar estas barreras, se recomienda usar herramientas de aprendizaje adecuadas, que se adapten a las necesidades y capacidades de cada estudiante, por ejemplo: presentaciones interactivas, mapas mentales, auto instrucciones, organizadores gráficos, etc.

Una administración adecuada de los recursos disponibles, entre ellos, los espacios, infraestructura, material didáctico y el personal de la escuela, así como la organización del tiempo, resulta ser un aspecto de suma importancia para que tanto docentes como directivos, logren crear las condiciones adecuadas para beneficiar a los estudiantes y así contribuir a su aprendizaje (Azpillaga et al., 2017, p. 42).

Lo anterior se refiere a los recursos tanto materiales como no materiales, que tienen que ver con el trabajo de cada agente educativo, incluso con elementos básicos como el tiempo destinado a las clases y a diferentes actividades antes, durante y después de ellas, así como el espacio (infraestructura) al cual tal vez se refieran los autores Azpillaga, Chaparro y Gutiérrez (2017). También sería relevante tomar como recurso el espacio visto como el tiempo, incluso la oportunidad de dialogar, de llegar a acuerdos, o de hablar sobre lo que es importante para los educandos, docentes, tutores, entre otros, tenga o no que ver con la escuela o relacionado a ella. Los recursos mencionados según los autores deberán tomarse en cuenta para dar lugar a las dificultades que se puedan presentar en la institución con el objetivo de crear un colectivo que carezca de diversas barreras que lleguen a prevalecer y puedan afectar el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, Díaz y Leyva (2014) mencionan sobre el concepto gestión educativa, la cual es vista como la implicación de la planificación y de la administración de los recursos y las actividades que se desarrollan en diferentes ámbitos, es decir, está relacionada con la organización necesaria en las instituciones educativas. Sin embargo, al igual que Azpillaga et al. (2017), explican la gestión educativa como un proceso organizativo donde se involucra también a la comunidad y se cumplen y solucionan diversas necesidades que presenta el ser humano, en este caso, los educandos.

La gestión educativa como proceso sistémico que integra e imprime sentido a las acciones administrativas en el ámbito escolar, con el fin de mejorar las

organizaciones, las personas que las integran y sus propuestas o proyectos educativos, se desarrolla y ejecuta mediante planes, programas y proyectos que optimizan recursos, que generan procesos participativos en beneficio de la comunidad, que interactúan con el medio, que aportan al desarrollo local y regional y que solucionan necesidades educativas en armonía con las necesidades básicas fundamentales del ser humano (Díaz y Leyva, 2014, p. 81).

Los autores mencionados categorizan los distintos tipos de gestiones que se relacionan con el acto educativo; tales como la ya mencionada gestión educativa, gestión académica y gestión directiva. Las tres involucran de alguna manera a padres, madres, tutores, docentes, directivos, educandos, etc., ya sea de manera implícita o explícita, ya que en sus tareas se encuentran esas características, todas son importantes para impulsar a las instituciones y a los educandos a una educación satisfactoria, tanto en el salón de clases, como fuera de este, y así, evitar y/o reducir otras barreras que dificultan tanto el aprendizaje, como la participación.

La NEM parte de una organización institucional y de gobierno al ser un proyecto educativo Nacional con estrategias dirigidas para el nivel educativo básico, además se presentaron algunos talleres informativos, como el Taller de Capacitación de Educación básica escrito y publicado en 2019 para guiar a los docentes sobre los objetivos del proyecto, y de las acciones que se deberán tomar tanto en los programas de estudio, como en las planeaciones curriculares, entre otros.

El punto de partida será un diagnóstico que reflejará la situación de tres principales ambientes donde se educa (aula, escuela y comunidad). En una segunda fase se identificarán las principales necesidades y problemas sociales que puedan atenderse mediante proyectos escolares comunitarios. Posteriormente, las y los maestros dialogarán sobre cómo podrán vincular las progresiones de aprendizaje de sus UAC a dichos proyectos, con el fin de provocar el aprendizaje experiencial y

situado. Finalmente, la implementación, seguimiento y evaluación de los proyectos y del PAEC, en su conjunto tendrán la colaboración de los diferentes actores involucrados (SEMS, 2019, p. 20).

La Subsecretaría de Educación Media Superior se refiere con lo anterior al proceso organizativo que conlleva el proyecto de la NEM, donde se parte de un diagnóstico referido al contexto de los educandos, posteriormente existe un diálogo entre docentes para poder llevar las estrategias necesarias al aula de clases y posteriormente evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, a pesar de planear dichas acciones y tomar en cuenta la escuela, comunidad, docentes, entre otros involucrados, se tienen aún barreras organizacionales, las cuales existieron desde el principio al no llevar un proceso transparente en cuanto a los nuevos libros proporcionados por la SEP, así como en los temas incluidos en el proyecto, entre otros elementos que dificultaron una participación, apoyo y aprendizaje de toda la comunidad, ya que, a pesar de proporcionar talleres de capacitación a supervisores, directivos y docentes, aún no han terminado de surgir dudas sobre el proceso, los proyectos que se deberán idear, entre otros aspectos que son importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para evitar aumentar o continuar con las BAP presentes en las instituciones educativas y en general, en el programa o programas educativos.

La ENEI surgió en el año 2019, en el mismo año en el que se inicia con la propuesta educativa de la NEM, con el objetivo de reducir las brechas educativas, así como de implementar una educación inclusiva. Dicha estrategia debe considerar la variedad, el contexto, la cultura y el género de las personas; ir construyendo paso a paso la NEM para todos y todas con la participación de la comunidad, superando poco a poco la fragmentación y el deterioro que ha causado la división del sistema en formas y partes para apoyar a los grupos más pobres y vulnerables. (SEP, 2019a, p. 75). A partir de dichos elementos se establece un sistema organizativo, donde se generan las siguientes acciones con el fin de

guiar y enseñar los alcances y esfuerzos que tiene y deberán tenerse a partir de la implementación de la ENEI:

- Elaborar un diagnóstico de las barreras existentes que impiden contar con una escuela y una educación inclusivas.
- Sensibilizar y dialogar con la comunidad educativa.
- Formular de manera participativa su proyecto escolar incluyente.
- Garantizar mecanismos de participación y escucha con el estudiantado e incluso con los sujetos históricamente excluidos para encontrar medidas y ajustes razonables para la inclusión.
- Implementar ajustes razonables y construir “rampas culturales y/o físicas” para la educación educativa.
- Canalizar a la autoridad educativa inmediata casos que requieran una intervención más especializada.
- Coordinarse con el municipio, su zona escolar y, en caso necesario, con la SEP o su equivalente estatal. (SEP, 2019a, pp. 105-106)

Tanto la NEM como la ENEI se crearon con los mismos fines ya mencionados anteriormente; primero surgió la NEM y posteriormente la ENEI, por lo cual se entiende que esta última fue una estrategia inicializada para poder llevar a cabo la la propuesta educativa, sin embargo, los maestros de escuelas privadas y de gobierno en México, al menos en educación básica, parecen no conocer sobre dicha estrategia, solo de la propuesta educativa. Lo que dificulta la organización educativa, al igual que poder cumplir con los objetivos propuestos

Por lo anterior se puede concluir que las barreras organizativas son las limitaciones que se encuentran en la gestión educativa en su totalidad, y también fuera de ella, es importante ver la organización como un proceso que involucra a todos los implicados en el

acto educativo sea directo o no. La categorización podría ayudar a visualizar el origen de dichas barreras, sin embargo, también podrían generar dificultades en cuanto a que los agentes de dichas gestiones se limiten a las acciones y actividades que son propias de sus “tareas”, por ello, la idea de un colectivo es una forma de ver a todos los agentes y gestiones educativas como un conjunto organizativo, en el cual se dialogue, puedan llegar a acuerdos y se establezcan acciones por cada implicado, sea director, subdirector, docente, padre, madre, tutor, educando, alumna, personal de limpieza, entre otros. Además de que todos los actores mencionados, tengan conocimiento de las normas, estrategias, programas y proyectos que involucren tanto a la institución o instituciones donde intervienen o participan, como a las normativas a nivel nacional, solo así podrían empezar un proceso de reducción de barreras organizacionales para el aprendizaje y la participación.

3.7 Barreras políticas

Las barreras políticas se refieren a los elementos que tienen que ver con las leyes y reglamentos que orientan la actividad educativa de las instituciones, tanto el acatamiento de los mismos como la exigencia de establecer nuevos criterios para promover la inclusión y la atención a la diversidad. Esto implica no solo la organización del centro educativo, sino también aspectos de nivel superior, como las autoridades del sistema educativo. Dentro de estas barreras se encuentran los procesos de profesionalización docente, pues corresponde a las entidades gubernamentales ofrecer los espacios de formación y actualización en temas de inclusión (Covarrubias, 2019, p. 147).

Es decir, las barreras políticas conllevan diversos elementos, desde el proceso organizativo y de gestión en las instituciones educativas, como los programas educativos que establece el Estado.

Tanto Covarrubias (2019) como Solís (2018) expresan que las políticas en cuanto a materia educativa se refieren a las normas, acuerdos y leyes para una inclusión educativa,

mientras que las barreras políticas para el aprendizaje y la participación son la ausencia de las mismas, que estas lleguen a presentar dificultades o incluso la falta de capacitación docente.

Se hace referencia a las leyes y normas contradictorias que existen al respecto del sistema educativo y culturas diferentes, ya que por un lado se habla de una educación para todos y por el otro se permiten los centros educativos la existencia de servicios de atención directa de educación especial (Solís, 2018, p. 3).

Lo anterior se refiere a la división educativa que existe con diversos programas y servicios nacionales, tales como USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) surgido durante 1992 en México donde se atienden educandos a partir de los 6 años a nivel primaria (Brunot, 2019, p. 72). Este sistema fue creado para “atender” las necesidades específicas de los educandos con dificultades en el aprendizaje de manera individual en aulas distintas, aislando así a los educandos “regulares” de los que presentan dificultades. Como este, hay diversos ejemplos de exclusión aun cuando el objetivo educativo de dichos gobiernos es la inclusión, sin embargo, al dividir a los educandos se generan brechas.

La inclusión educativa es un proceso clave que orienta a los centros educativos hacia el cambio y la mejora continua. Es esencial que estos centros realicen un análisis crítico de sus culturas, políticas y prácticas para promover un aprendizaje efectivo y la participación de todos los estudiantes, adaptándose a las necesidades de su comunidad local (Ainscow et al., 2000, p. 19).

Las políticas educativas en México se han encaminado gradualmente hacia la inclusión educativa. Sharon Solís y María Guadalupe Tinajero (2021), en el documento *La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política* hacen mención de

los momentos en los que el gobierno de México ha implementado alguna ley o política relacionada con dicha inclusión:

- 1990 (década de los 90) donde Juárez, et al (2010) menciona que en las aulas regulares podrán incorporarse niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- 2007, en este año se fijó un interés por una educación inclusiva basada en la educación para todos, pero sin incluir la integración curricular, sin especificación de cómo se lograría.
- 2013-2018. La Secretaría de Educación Pública estableció la meta a nivel nacional garantizar un sistema educativo inclusivo agregando así un apartado de inclusión y equidad, además de desarrollar diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva. Se buscaba el fortalecimiento de la equidad y la inclusión al mismo nivel impulsando así la ruta del modelo educativo en 2017, donde se determinaba que habría espacios construidos para fomentar la inclusividad y la diversidad infantil (SEP, 2017).
- Además, la SEP publicó la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, el cual se basa en una educación para todos sin distinciones, sin embargo, mencionaba cierta población en específico como por ejemplo, los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y algunas dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación, incluso dicha estrategia fue una adaptación del Index propuesto por Booth y Ainscow en el año 2000, donde se menciona la elaboración de un plan de trabajo durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar, en la Ruta de Mejora Escolar propuesta en el año 2013 donde se establecen diversos procesos educativos tales como la planeación, implementación de estrategias y actividades,

seguimiento a los mismos, evaluación y por último la rendición de cuentas. (SEP, 2017b)

- 2018-2024. En este periodo, el gobierno mexicano además de mantener el mismo apoyo hacia la educación inclusiva ha tenido mayor sustento normativo, el mismo que se incluye en la actual reforma educativa, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una NEM y, por último, en la ENEI.

Estos cuatro momentos rescatados por las autoras, muestran un avance y un proceso educativo, que si bien, no está exento de dificultades, limitaciones y/o barreras, muestra un intento del gobierno de México por mejorar la calidad y la inclusión educativa. Las políticas implementadas desde los años noventa hasta la actualidad vislumbra no solo el camino recorrido, sino también, el camino que falta por recorrer con el fin de proporcionar en todo sentido una educación para todos.

En el DOF (2019) se generaron diversas modificaciones e implementaciones para apoyar a la educación inclusiva, eliminando algunas BAP, nuevamente Sharon Solís y María Tinajero rescatan las siguientes:

- Se basa en el respeto a la dignidad de las personas bajo un enfoque de derechos humanos.
- Sea equitativo al impulsar medidas para luchar contra las desigualdades y promover acciones para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en las escuelas de educación básica de alta marginación.
- Sea plurilingüe e intercultural, al basarse en el reconocimiento, respeto y perseverancia del patrimonio cultural.
- Asegure el acceso, la permanencia y la participación de los niños y jóvenes mexicanos. (Solís y Tinajero 2021, p. 126)

Dichos elementos representan los objetivos y metas que se plantean en la propuesta educativa 2019-2024, la NEM ha aplicado algunas acciones ya mencionadas con el fin de lograr esas metas y objetivos, sin embargo, esta propuesta mantiene diversas barreras políticas ya que se tienen objetivos, metas y un enfoque inclusivo, pero las acciones y la capacitación docente son elementos que falta por trabajar.

La inclusión en la escuela constituye un importante desafío para el sistema escolar actual, sin embargo, no se debe desconocer que la implementación efectiva de ello pasa por las personas, especialmente. De modo que cualquier política o propuesta educativa de esta índole debe contar con información clave acerca de cómo los profesores, principales actores del sistema escolar, adhieren o no a la integración socio-educativa de los niños, niñas y jóvenes en el aula así como en la escuela (Montes de Oca, 2014, p. 19).

Por último, otra de las dificultades que se tienen al buscar una inclusión y a la par eliminar o reducir las barreras políticas, es el cambio de gobierno en México y su respectivo Programa Educativo, los cuales cambian al mismo tiempo junto con la presidencia cada 6 años. Esto ocurre porque cada gobierno busca un enfoque distinto, acciones y propuestas distintas que generan confusión y el uso de tiempo para generarlo, presentarlo, adaptarse cada agente educativo a él y aplicarlo, sin la búsqueda de mejoras con el programa existente para evitar todas las complicaciones mencionadas y que esto termine afectando más la educación de los educandos, que en mejorarla.

“Es una responsabilidad del sistema educativo y de cada docente proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes, un currículum flexible al que todos puedan acceder, en el que participar y del que beneficiarse desde la diversión” (Alba, P., 2016, p. 16). El poder reducir o eliminar las barreras políticas inicia desde el sistema educativo, desde las políticas que se implementan, las cuales deben de tomar en cuenta los diversos

contextos, necesidades tanto educativas como ambientales, gubernamentales, económicas, entre otras, así como la diversidad educativa. Sin embargo, la parte del procedimiento y evaluación es responsabilidad de la comunidad educativa, de los docentes, directivos y padres de familia para que las políticas inclusivas funcionen lo mejor posible, siendo todos una comunidad comprometida con la mejora educativa.

Adicionalmente a la organización y programas educativos, Covarrubias (2019) menciona otras barreras políticas:

- Falta de normativas que regulen la inclusión educativa.
- Incumplimiento de la normatividad existente.
- Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.
- Rigidez en la administración educativa.
- Liderazgo no compartido.
- Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente.
- Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.
- Asignación inequitativa de recursos.

La ausencia de todas las barreras anteriores supone un cierto equilibrio institucional, en el que tanto docentes como directivos y por supuesto, supervisores y encargados de la educación nacional y estatal mantienen una responsabilidad para generar y eliminar o reducir dichas barreras. Es imperativo que se reconozcan e identifiquen, ya que suele pensarse que las barreras solo se presentan en los educandos, y en algunos casos, en su contexto social y familiar, dejando de lado el papel de la institución y los superiores a esta, ya que el sistema educativo comprende de diversos actores, los cuales deberán de accionar de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en el país, respecto a sus labores.

CAPÍTULO 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Decisiones en torno al análisis

Se llevó a cabo la aplicación de una herramienta evaluativa dirigida a docentes, la cual constaba de tres secciones enfocadas en identificar barreras políticas y curriculares. Esta herramienta incluía dos secciones con escalas tipo Likert y una sección compuesta por un cuestionario semiestructurado de preguntas abiertas. La muestra consistió en cinco docentes, tres mujeres y dos hombres, con edades que oscilan entre los 28 y 76 años, quienes imparten asignaturas como Formación Cívica y Ética, biología, química, inglés, matemáticas, física y español.

Asimismo, se administró una herramienta diferente a estudiantes de primero, segundo y tercer grado para identificar barreras políticas y didácticas. Adicionalmente, al grupo de segundo grado se le aplicó un segundo instrumento enfocado en evaluar la inclusión, el trabajo colaborativo y el ambiente educativo en relación con un compañero que presenta dificultades cognitivas.

Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de sistematización. Inicialmente, se creó una base de datos en Excel para registrar las respuestas, asignando un valor numérico a cada una, donde 0 representaba 'nunca' y 4 'siempre'. Posteriormente, se calculó la moda y el promedio de las respuestas para cada ítem. Considerando que los ítems eran afirmativos, un promedio inferior a 3 puntos indicaba la presencia de una barrera. Para cada sección evaluada (barreras curriculares, políticas y didácticas), se elaboró un histograma para ilustrar visualmente los resultados obtenidos.

Cada pregunta fue categorizada, es decir que correspondía a cierta temática o barrera, por lo tanto, en otro documento seleccionaba las preguntas de cierta temática y las unía en una tabla para indicar en dicha categoría de qué tipo de barrera se trataba, donde

posteriormente agregaba el promedio de cada pregunta y sumaba cada uno para obtener el promedio de dicha categoría y con la misma dinámica de los puntajes, reconocía si se presentaba dicha barrera o no, ese procedimiento lo realicé con el instrumento para docentes (la sección tipo likert) y para educandos en general. Al final se obtuvieron tres tablas con dichas categorizaciones; dos de ellas enfocadas en las barreras curriculares y una de barreras políticas.

Para facilitar la comprensión y análisis de los datos recabados, cada pregunta del cuestionario fue asignada a una categoría específica, correspondiente a una temática o barrera particular. Este proceso se documentó en una tabla separada, donde se agruparon las preguntas por temática y se calculó el promedio de las respuestas para cada categoría. A partir de estos promedios, se determinó la presencia o ausencia de las barreras en cuestión. Este método se aplicó tanto al instrumento dirigido a docentes, que incluía una sección de tipo Likert, como al cuestionario general para educandos. Como resultado, se generaron tres tablas categorizadas: dos enfocadas en barreras curriculares y una en barreras políticas.

En cuanto a los cuestionarios realizados a docentes y educandos de segundo grado, las respuestas se registraron en un documento de Word. Posteriormente, se identificaron las barreras potenciales relacionadas con las preguntas formuladas. Estas barreras se enlistaron en una nueva tabla, donde se indicó la frecuencia con la que cada docente enfrentaba dichas barreras, así como la repetición de estas. Además, se calculó el porcentaje de docentes que experimentaron cada barrera, utilizando un código de colores para representar el porcentaje total de incidencia. Cabe destacar que la categorización de barreras se realizó únicamente con las respuestas de los docentes, dado que las respuestas de los educandos fueron más directas y permitieron extraer conclusiones de manera más sencilla.

Este meticuloso proceso de categorización y análisis permitió una comprensión más profunda de las barreras que enfrentan tanto docentes como educandos. La visualización de datos mediante tablas coloreadas facilitó la identificación de patrones y la frecuencia de ciertas barreras, lo que a su vez posibilitó una interpretación más clara de los resultados. Este enfoque analítico es crucial para desarrollar estrategias efectivas que aborden estas barreras y promuevan un entorno educativo más inclusivo y accesible. Además, la diferenciación entre las respuestas de los docentes y las de los educandos subraya la importancia de considerar múltiples perspectivas al evaluar los obstáculos en el ámbito educativo. Con estos datos, se pueden formular recomendaciones específicas para cada grupo, asegurando que las medidas adoptadas sean pertinentes y tengan el mayor impacto positivo posible.

4.2 Instrumentos

4.2.1 Barreras curriculares

La muestra utilizada en el primer instrumento es la siguiente:

- 5 docentes de la Secundaria Gabino Barreda, de los cuales 2 son hombres y 3 mujeres, donde la edad oscila entre los 28 y los 76 años; entre 2 y 50 años de labor docente.
- 8 educandos de nivel secundaria: 3 educandos de segundo grado; 2 hombres y 1 mujer, 2 educandos de primer grado; ambos de sexo masculino y 3 educandos de tercer grado; 2 mujeres y un hombre.

A partir de la aplicación de instrumentos aplicados a docentes y educandos de la Secundaria Gabino Barreda, se detectaron barreras curriculares; arrojando la siguiente información:

El instrumento aplicado a docentes para la identificación de las BAP didácticas se dividió en las siguientes clasificaciones:

- Falta de planeación y adecuación curricular pertinentes para asegurar una mejor calidad educativa.
- Ausencia de técnicas y metodologías didácticas diversificadas que atiendan las necesidades del educando.
- El proceso de evaluación impide el desarrollo de habilidades y herramientas para el pleno desarrollo educativo.
- En la institución el trabajo colaborativo entre pares es limitado o inexistente.
- No se identifican ni atienden las necesidades del alumnado provocando falta de inclusión educativa.

Para cada temática se calcularon los promedios de diversos ítems. Luego, se obtuvo el promedio general de la clasificación de barreras para determinar la presencia de barreras didácticas. Se identificó que, en cuatro de las cinco categorizaciones, los promedios fueron inferiores, indicando así la existencia de dichas barreras.

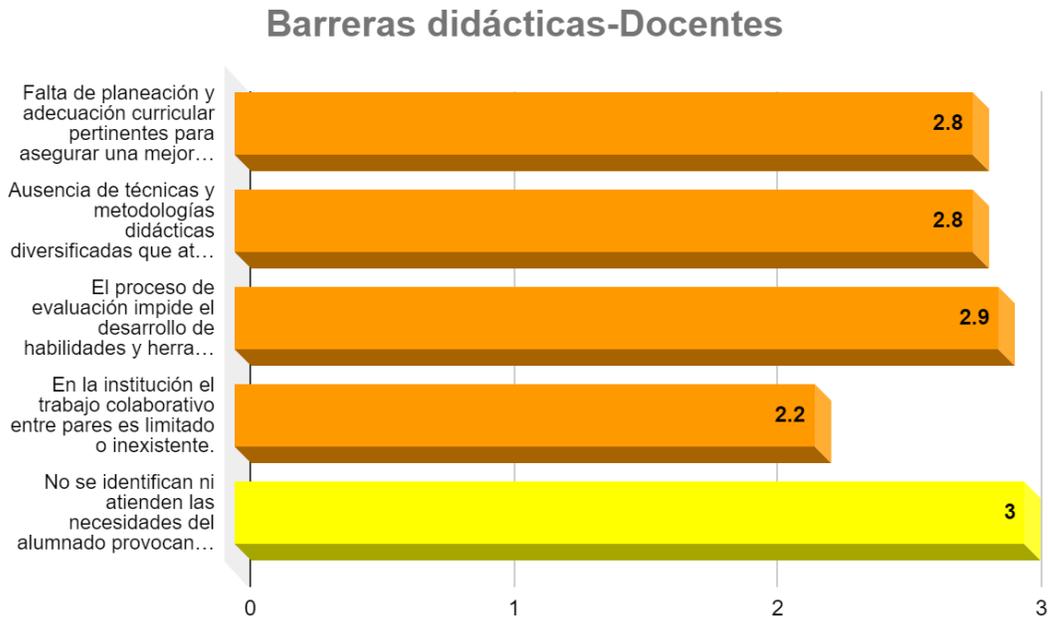
- En la institución el trabajo colaborativo entre pares es limitado o inexistente. En esta se tuvo un promedio de 2.4, siendo la temática dentro de las BAP didácticas con menor promedio, es decir, que más se presenta en la institución. El trabajo colaborativo es imprescindible tanto para una comunicación entre personal docente, directivo, alumnado y padres de familia o tutores, como en el trabajo constante y esfuerzo para reducir las dificultades que se le presenten al educando para poder mejorar su aprendizaje.

- El proceso de evaluación impide el desarrollo de habilidades y herramientas para el pleno desarrollo educativo. Dicha temática obtuvo un promedio de 2.9, lo cual significa que no es un tema que se presente constantemente, sin embargo, sigue siendo relevante revisar el proceso de evaluación para el reconocimiento de limitantes y evitar mayores dificultades en el aula e incluso fuera de ella.
- Falta de planeación y adecuación curricular pertinentes para asegurar una mejor calidad educativa. La temática analizada registró un promedio de 2.8. Aunque este número no es particularmente alarmante, la falta de un nivel más elevado es preocupante. Esto se debe a que dentro de la institución hay estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidades físicas y cognitivas. Un promedio como el mencionado sugiere que no se están implementando las adaptaciones necesarias de manera consistente, lo que resulta en que los educandos no logran un aprendizaje efectivo ni cuentan con actividades que se ajusten adecuadamente a sus necesidades.
- Ausencia de técnicas y metodologías didácticas diversificadas que atiendan las necesidades del educando. Obtuvo un promedio de 2.8 y esto representa el hecho de que probablemente para toda la población estudiantil no se utilicen las metodologías y actividades necesarias respecto a sus requerimientos, si bien el promedio no indica que ocurra siempre, el hecho de que pase relativamente seguido puede provocar frustración y más limitantes.

Se puede observar la gráfica de barras con las categorizaciones e ítems que corresponden a cada una, así como el promedio de cada ítem y temática en el Anexo 1.

Figura 7

Instrumento aplicado a docentes



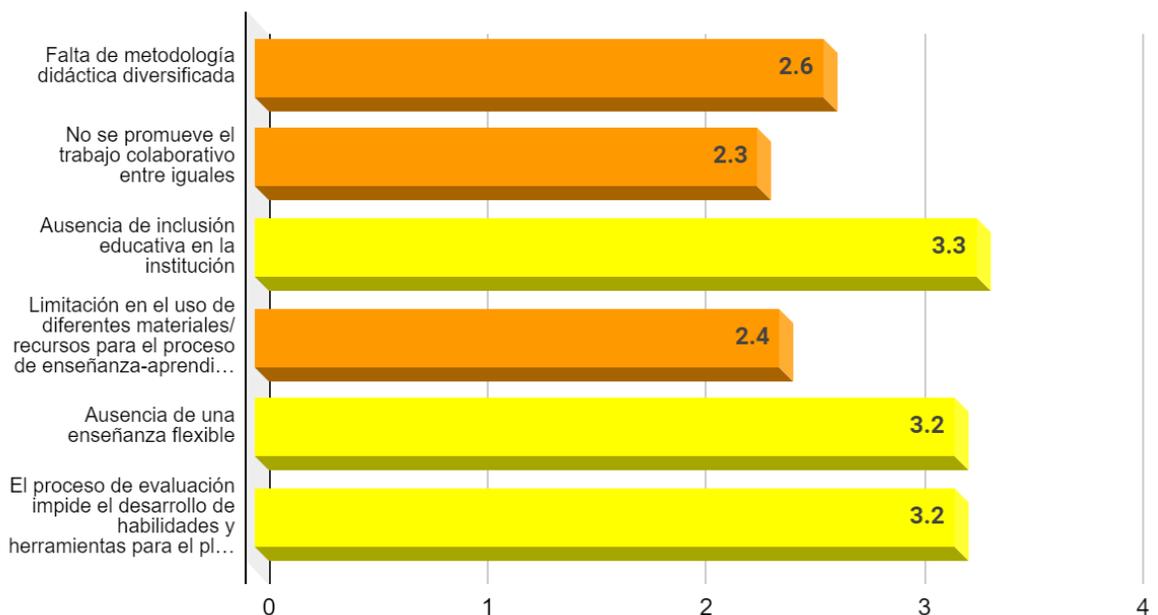
Nota: En cuatro de las cinco categorías se obtuvieron promedios menores a tres, lo que significa la presencia de barreras didácticas.

En el instrumento aplicado a los educandos se utilizó la misma dinámica con la clasificación de barreras e ítems, en la siguiente gráfica de barras puede observarse las categorizaciones y sus promedios.

Figura 8

Instrumento aplicado a alumnos.

Barreras didácticas-Alumnos



Respecto a los resultados arrojados, las siguientes barreras se reconocen en la institución:

- Falta de metodología didáctica diversificada. Con un promedio de 2.6, este resultado coincide con la temática *Ausencia de técnicas y metodologías didácticas diversificadas que atiendan las necesidades del educando*. del instrumento de docentes con una diferencia de 0.2, lo cual representa que sí hay dificultades en cuanto a una estructura de técnicas educativas correspondientes a las necesidades del alumnado.
- No se promueve el trabajo colaborativo entre iguales. Se presentó un 2.3 de promedio, donde igualmente coincide con un indicador en el instrumento de los docentes *En la institución el trabajo colaborativo entre pares es limitado o inexistente*. Con una diferencia de 0.1 puntos.

- Limitación en el uso de diferentes materiales/ recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Presentó un promedio de 2.4 puntos, sin embargo, bajo mi observación como docente en dicha institución, se hace uso de escasos materiales, prácticamente se utilizan los pizarrones y hojas de colores y blancas y solo uno o dos docentes utilizan el proyector o una pantalla, pero son casos muy raros.

La información anterior tanto de la clasificación como de los ítems correspondientes a ellas, sus porcentajes y promedios respectivamente se encuentran en el Anexo 2.

La institución enfrenta obstáculos curriculares significativos. El rol de los docentes, directivos, padres, tutores y estudiantes es crucial, pues su influencia puede ser tanto positiva como negativa, directa o indirectamente. La carencia o el uso inadecuado de metodologías y materiales de aprendizaje no es solo responsabilidad de los docentes; las autoridades educativas y administrativas también comparten esta responsabilidad. Esto incluye el reconocimiento y comunicación de estas deficiencias, la provisión de apoyo adecuado y la entrega de los recursos necesarios. Dichos problemas se originan en barreras didácticas, pero también están conectados con obstáculos organizacionales.

4.2.2 Barreras organizativas

Para identificar y detectar las barreras organizacionales, se aplicó un instrumento a los docentes y otro a los educandos, ambos de tipo escala Likert. Se siguió el mismo procedimiento de sistematización de la información que se utilizó para las barreras didácticas, es decir, la identificación de la clasificación de barreras mediante los ítems. En esta ocasión, se consolidaron los resultados de ambos instrumentos en una única tabla, con el fin de facilitar el acceso a la información. Dicha tabla se encuentra disponible en el Anexo 3, donde se detallan las categorías identificadas.

Docentes:

- No se promueven actividades adicionales dentro y fuera de la institución para el apoyo y desarrollo académico del alumnado.
- No se atienden las necesidades del docente.
- Carencia de comunicación institucional.
- No se utilizan y/o cuentan con los materiales/recursos necesarios para atender las necesidades del alumnado.
- No se dispone de accesibilidad física en el aula para una educación óptima.

Alumnos:

- No hay un ambiente propicio para el desarrollo y aprendizaje de los educandos.
- El personal educativo no se muestra interesado por el alumnado.

Al obtener el promedio de las categorías respecto al promedio de los ítems, se identificaron 3 de las 7 barreras; las 2 primeras identificadas desde el instrumento de docentes y la última del instrumento aplicado a educandos:

- No se promueven actividades adicionales dentro y fuera de la institución para el apoyo y desarrollo académico del alumnado. Obteniendo esta un promedio de 2.0 el cual ha sido el más bajo dentro de esta categoría. Las actividades recreativas y educativas son fundamentales en el proceso formativo de los estudiantes, ya que contribuyen no solo a su aprendizaje, sino también a su desarrollo social. La interacción y el desarrollo de habilidades cognitivas y físicas son cruciales, y la implementación de estas actividades por parte de las instituciones educativas fomenta una percepción positiva y enriquecedora en los educandos hacia el aprendizaje.

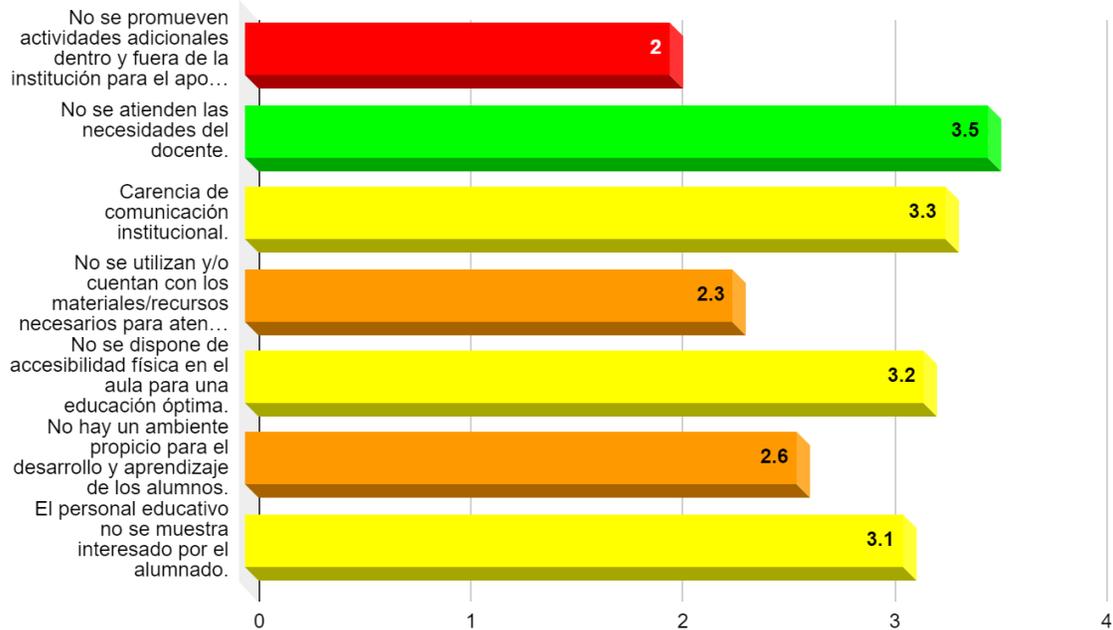
- No se utilizan y/o cuentan con los materiales/recursos necesarios para atender las necesidades del alumnado. Presentó un promedio de 2.3, esta temática está relacionada con la temática de las barreras didácticas del instrumento aplicado a educandos: *Limitación en el uso de diferentes materiales/ recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Con una diferencia de 0.1 puntos ya que dicha temática obtuvo un promedio de 2.4. Es decir, no se están proporcionando en la institución los materiales y/o recursos necesarios para el estudiantado y esto por supuesto que afecta al buscar alternativas en las actividades aplicadas en el aula de clases; no se usan diversos materiales ya que no se cuenta con los necesarios.
- No hay un ambiente propicio para el desarrollo y aprendizaje de los educandos. Se obtuvo un promedio de 2.6 puntos, en el cual se tomaron aspectos como actividades, cordialidad, ambiente de trabajo y estudio en los ítems que corresponden a este indicador. Disponer de un entorno educativo que mitigue limitaciones y conflictos es crucial para el desarrollo integral del estudiante. Esto no solo influye en su rendimiento académico, sino también en su percepción de la educación y las instituciones que la imparten. Además, fomenta una participación y comprometida, tanto en las actividades escolares como en las extracurriculares.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados:

Figura 9

Instrumentos aplicados a docentes y alumnos.

Barreras organizacionales



En la evaluación se identificaron solo tres de los siete aspectos clave, todos relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de que tres temas no son recurrentes, como lo indican las barras amarillas cercanas a dos puntos, su relación con otros temas puede impactar significativamente tanto a la institución como a educandos y docentes. Resulta notable que, aunque la temática *No se atienden las necesidades del docente* obtuvo un 3.5 (indicado con una barra verde), existe una carencia en la comunicación institucional. Esta paradoja sugiere que, aunque se atienden las necesidades del docente, persisten dificultades comunicativas, lo que suscita interrogantes sobre la efectividad de la escucha y la comunicación dentro de la institución. Se plantean cuestiones críticas: ¿Se atienden realmente las necesidades del docente? ¿Qué aspectos relevantes para la institución no se están comunicando o atendiendo adecuadamente? Y,

fundamentalmente, ¿qué falta en el personal y la comunidad educativa para lograr una comunicación efectiva y una escucha activa?

Los ítems que corresponden a cada temática se presentan en el Anexo 4.

4.2.3 Barreras didácticas y organizativas

Se aplicó un cuestionario compuesto de 14 ítems a alumnos de segundo grado; compañeros de un estudiante del mismo grupo que presenta diversas dificultades psicomotoras, las cuales afectan el obtener respuestas del instrumento aplicado a todos los demás estudiantes, por ello se diseñó un instrumento donde sus compañeros pudieran comentar lo que perciben en el aula, tales como las dificultades que presente el educando en cuestión, la dinámica de los docentes, el trato que recibe, entre otros aspectos, y de esta manera identificar las barreras didácticas, políticas y organizativas que se estén presentando en la institución.

El cuestionario se administró a tres de los cuatro estudiantes del grupo, compuesto por tres hombres y una mujer, con edades comprendidas entre los 14 y 17 años. Las respuestas fueron consistentes, reflejando un reconocimiento de las dificultades físicas y mentales del estudiante en cuestión, quien recibe apoyo docente para ciertas actividades académicas adaptadas a sus necesidades específicas, como el retraso madurativo y la discapacidad intelectual, entre otros desafíos diagnosticados por su psiquiatra. Se ha instruido a los alumnos sobre cómo interactuar adecuadamente con su compañero, destacando las siguientes acciones de cuidado:

- Ser comprensivos
- Ser tolerantes
- Evitar demasiada actividad física
- No asustarlo

- No dejarlo solo

Los compañeros observan que, aunque los profesores asignan tareas adecuadas para el estudiante, este enfrenta dificultades para completar algunas y tiende a distraerse con su celular para entretenimiento en lugar de realizar las actividades asignadas. Esta situación sugiere una posible falta de atención, ya que se distribuye entre cuatro alumnos, lo que podría requerir una adaptación curricular y atención más personalizada. Además, se indica que el estudiante necesita apoyo adicional para finalizar las tareas asignadas. Respecto a la convivencia, se destaca la integración del alumno en actividades lúdicas por parte de sus compañeros y otros estudiantes, así como un trato saludable y equitativo por parte de los docentes y directivos.

4.2.4 Barreras políticas

Las barreras políticas se identificaron tanto en escala tipo Likert como en cuestionario, ambos dentro del instrumento aplicado a docentes.

Los resultados de la escala tipo Likert fueron las siguientes categorías:

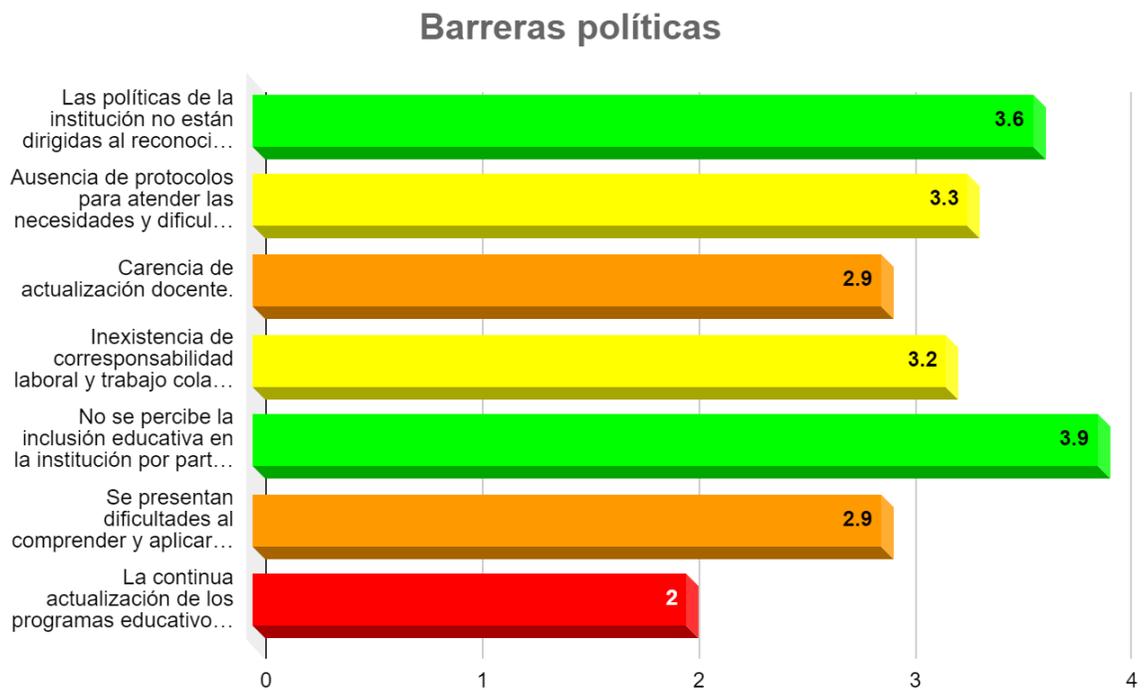
- Las políticas de la institución no están dirigidas al reconocimiento y respeto de la diversidad estudiantil.
- Ausencia de protocolos para atender las necesidades y dificultades que se presente con el alumnado.
- Carencia de actualización docente.
- Inexistencia de corresponsabilidad laboral y trabajo colaborativo en la institución educativa.
- No se percibe la inclusión educativa en la institución por parte de directivos y docentes.

- Se presentan dificultades al comprender y aplicar el programa educativo (NEM).
- La continua actualización de los programas educativos puede ocasionar retos significativos para el personal docente.

En la siguiente figura se muestran los resultados de la misma, donde se puede observar que de las 7 categorías presentadas, 3 se identificaron, 2 de ellas están relacionadas con los programas educativos. Los ítems relacionados con las siguientes categorías se presentan en el Anexo 6.

Figura 10

Instrumento aplicado a docentes.



Las barreras que se identificaron son las siguientes:

- Carencia de actualización docente. Con un puntaje de 2.9, la percepción de la carencia no parece ser evidente; en otras palabras, la mayoría de los docentes se

consideran actualizados o no significativamente rezagados en temas como la educación inclusiva y los derechos de niños y jóvenes, entre otros factores cruciales para un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Es imperativo enfocarse en estos elementos para lograr una profesionalización docente más profunda.

- Se presentan dificultades al comprender y aplicar el programa educativo (NEM). Este obtuvo 2.9 puntos. El programa educativo de la NEM ha enfrentado retos relacionados con la desinformación y la limitada disponibilidad de tiempo para su plena comprensión y la consecución de los objetivos planteados. Además, se busca identificar las dificultades que los docentes experimentan con el programa, con el propósito de reconocer y abordar las debilidades del proceso. Este análisis considera diversos factores, incluyendo la Secretaría de Educación Pública, los materiales informativos, los talleres para supervisores y la cadena de comunicación hasta los docentes, para mejorar la comunicación, sistematización y ejecución del programa.
- La continua actualización de los programas educativos puede ocasionar retos significativos para el personal docente. Presentó 2 puntos. La constante renovación de los programas educativos con cada cambio de gobierno demanda una atención meticulosa. Esta práctica no solo complica la labor de los docentes, sino que también impacta a otros participantes del proceso educativo que deben asimilar y transmitir nueva información. Adicionalmente, puede obstaculizar el progreso académico de los estudiantes, ya que algunos conceptos pueden no estar del todo definidos. Por otro lado, el incremento en las responsabilidades administrativas puede desviar el enfoque principal de los maestros, alejándolos de su objetivo primordial: la educación de los educandos.

Como parte del estudio se administró un cuestionario de 11 ítems con preguntas abiertas a cinco docentes seleccionados. Este instrumento tenía como objetivo identificar barreras políticas y didácticas. Los hallazgos revelaron que el 60% de los participantes, tres docentes, atribuyen las barreras al alumnado, sin reconocer las que podrían existir a nivel institucional o curricular. Estos docentes, todas mujeres con edades comprendidas entre 32 y 76 años y con 9, 18 y 50 años de experiencia, respectivamente, contrastan con el 40% restante, dos docentes que no perciben las barreras en la gestión educativa ni en el currículo, sin embargo, reconocen que las barreras se presentan en diversos contextos del alumnado.

Respecto al programa educativo NEM 4 de los 5 docentes indican tener dificultades para comprender por completo dicho programa, así como para aplicarlo en el aula de clases, 2 de los 4 docentes mencionados un hombre y una mujer mencionan necesitar apoyo adicional sobre las características y objetivos del programa mencionado. Este resultado está relacionado con la temática *Se presentan dificultades al comprender y aplicar el programa educativo (NEM)* en la escala tipo Likert, es decir, que realmente representa una problemática la forma en la que se ha presentado la información, así como la disponibilidad de esta.

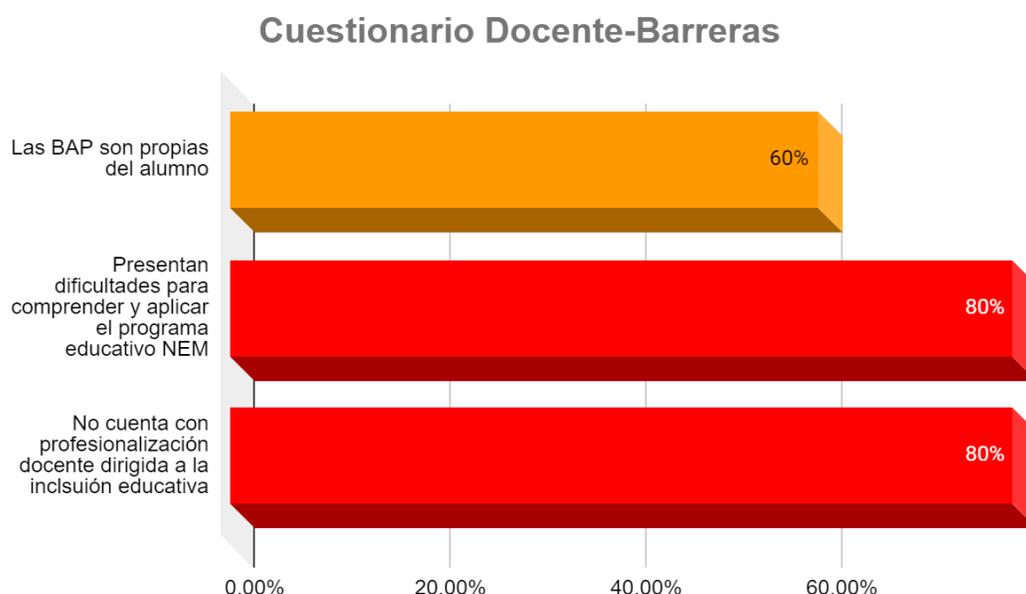
Por otro lado, cuatro de los cinco docentes consideran que carecen de formación especializada en inclusión educativa. El quinto docente cree que la capacitación previamente recibida es adecuada para su carrera y, por lo tanto, no ve la necesidad de actualizarse. Este docente, con 50 años de experiencia, también piensa que las barreras para el aprendizaje son responsabilidad de los estudiantes, sin reconocer las que pueden surgir en otros contextos, incluyendo el escolar. Además, uno de estos cuatro docentes asocia la inclusión exclusivamente con la diversidad sexual y temas relacionados. Estas posturas son preocupantes, especialmente porque dos de estos docentes ocupan los

puestos de directora y subdirectora, lo que podría influir en las creencias del resto del personal docente y estudiantil, afectando negativamente las políticas educativas de la institución.

Los datos anteriores principales se muestran en la siguiente gráfica de barras:

Figura 11

Cuestionario proveniente del instrumento aplicado a docentes.



También se les preguntó a los docentes por las limitantes o áreas de oportunidad que ellos reconocen respecto a la institución en general y fueron las siguientes:

1. Carencia de una comunicación asertiva entre pares.
2. Ausencia de participación por parte de la familia o responsables
3. Falta de talleres para madres y padres.
4. Falta de material didáctico.
5. Concientizar sobre los objetivos, metas y resultados que tienen en la institución.

Tres de los cinco aspectos identificados por los docentes están relacionados exclusivamente con factores externos a la institución y las políticas educativas de México. Estos incluyen, entre otros, el entorno familiar. Aunque es esencial considerar este contexto, es igualmente importante reconocer las limitaciones presentes en el aula, así como en las normativas y programas educativos, para poder satisfacer adecuadamente las necesidades del estudiantado.

4.3 Identificación de estrategias y políticas educativas inclusivas y generar una propuesta

Las tres estrategias/propuestas educativas que se basan en la educación inclusiva son bastante útiles puesto que establecen sus bases y reconocen los alcances que presentan, aunque dichas propuestas tienen el mismo objetivo, la manera de lograrlo es distinta, el DUA es un enfoque pedagógico que busca la accesibilidad y efectividad del aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o estilos de aprendizaje. Se basa en tres principios fundamentales: múltiples formas de representación del contenido, diversas oportunidades para la acción y expresión, y fomento de la participación y compromiso de todos los estudiantes. Por otro lado, el Index es una herramienta de autoevaluación y desarrollo para la mejora de la inclusión en las escuelas, enfocándose en la cultura, políticas y prácticas de un centro educativo. Mientras tanto, la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva (ENEI) se refiere a las políticas y prácticas del país que buscan promover la inclusión educativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad, garantizando igualdad de oportunidades y no discriminación. A diferencia del DUA, que es más un marco de acción en el aula, la estrategia nacional abarca un espectro más amplio, incluyendo legislación, recursos y formación docente para la inclusión educativa a gran escala.

Cada estrategia para la educación inclusiva presenta limitaciones específicas. Por ejemplo, la Estrategia Nacional para la Educación Inclusiva no detalla cómo implementar las acciones propuestas, y su alcance parece exceder las capacidades de las instituciones educativas, extendiéndose a las responsabilidades del Estado, además de no presentarse los resultados que se menciona en dicha estrategia a partir de su inicio, es decir, el Estado no proporciona dichos aspectos tanto materiales como leyes, acuerdos y apoyo en el aumento de personal y monetario. Por otro lado, el DUA no ofrece soluciones concretas a los desafíos que las instituciones pueden enfrentar al intentar adaptar métodos de enseñanza para el alumnado, los estudios neurológicos en los que se basan, no están actualizados, su marco de referencia puede presentar confusiones y tedio puesto que, es extenso, no se proporcionan ejemplos claros en situaciones cotidianas respecto a las barreras, por lo tanto, puede verse ineficaz. Además, el Index, aunque se basa en un diagnóstico y evaluación de las políticas y estrategias existentes, puede resultar limitado si las modificaciones sugeridas no abordan directamente las BAP que se identifiquen en un contexto específico, además de ser relativamente ambiguo en cuanto a las prácticas que tendrían que modificarse. Tanto en el DUA como en el Index, la responsabilidad de reducir barreras recae exclusivamente en los docentes. No se menciona ningún apoyo por parte del sistema de gobierno ni la necesidad de contar con más personal, siendo este último un aspecto que parece no tener tanta relevancia.

Por consiguiente, en relación con el Sistema Educativo Nacional y las características particulares de algunas escuelas secundarias en la Ciudad de México, es crucial desarrollar una estrategia que integre elementos de las tres propuestas previamente mencionadas. Esta integración no debe limitarse a la transferencia de información de un documento a otro, como ha ocurrido en los informes de la Secretaría de Educación Pública, sino que debe

buscar la conformación de una estrategia unificada que responda a las necesidades educativas y minimice las limitaciones inherentes a cada enfoque.

El objetivo no es establecer un manual rígido de acciones, sino proponer un esquema flexible que considere los principios de la NEM, respetando el contexto y utilizándolo como base para la acción. Esta propuesta permitiría que el colectivo docente incorpore elementos específicos de su contexto institucional, partiendo de un enfoque de educación inclusiva que abarque todas las posibles características de los estudiantes. Además, se sugiere una guía de soluciones para problemas comunes en el aula y se incluye la creación de una plataforma con materiales audiovisuales y didácticos variados, cursos en línea, clases sincrónicas y asincrónicas, así como talleres presenciales que promuevan la profesionalización docente. Esto último busca evitar que los maestros enfrenten dificultades por falta de formación, sin incurrir en gastos excesivos o invertir tiempo desmedido en aprender distintas alternativas y métodos que faciliten un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Por otro lado, surge una gran incógnita respecto a la educación no escolarizada, ¿qué hacer con la educación no formal?, ¿podría existir una educación inclusiva si hay desigualdades socioeconómicas donde niños y adolescentes no tengan acceso a una educación? ¿las barreras para el aprendizaje y la participación son exclusivas de una institución escolarizada?

Parece que el sistema educativo y las diferentes estrategias y propuestas han dejado de lado estas cuestiones, si bien la educación no formal e informal son en gran parte responsabilidad del Estado, se podría pensar que existe segregación dentro de la idea de educación inclusiva, ya que, no todos están incluidos en las aulas, y aunque este aspecto tenga que ver con un tema sociocultural, no significa que no atañe a la educación. Con esto,

no se busca escolarizar a todos, sin embargo, dejar de lado a cierto sector, no se considera inclusivo.

4.4 Análisis de las políticas educativas en México relacionadas con la educación

inclusiva

Como se ha expuesto previamente en el contexto de las políticas y planes educativos de México, se han identificado diversas limitaciones en los programas existentes, particularmente en lo que respecta a la inclusión educativa y la equidad de género. La NEM, propuesta en el año 2018, ofrece ventajas significativas en comparación con sus predecesores, tales como centrar el proceso educativo en los estudiantes y actualizar las estrategias pedagógicas. Es importante destacar que el programa incorpora el DUA y el Index en su diseño y aplicación.

A pesar de las innovaciones que caracterizan a la NEM en términos de ejecución y diseño, la inclusión educativa implica necesariamente la atención a las necesidades de estudiantes con dificultades de aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales (NEE), así como la consideración de la diversidad en nacionalidad, idioma, religión, sexo, orientación sexual, identidad de género y discapacidades físicas. No obstante, los documentos oficiales del proceso de implementación de la NEM no mencionan explícitamente estos aspectos, limitándose a reconocer la inclusión de estudiantes de zonas rurales y aquellos con dificultades de aprendizaje menores. Esta omisión señala una inclusión incompleta, subrayando la necesidad de contar con recursos adecuados, mobiliario adaptado y una profesionalización docente enfocada en atender a estudiantes con NEE y diversas discapacidades.

Por otra parte, el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) ha demostrado ser beneficioso en la consecución de uno de sus principales objetivos: la promoción de la

pluriculturalidad. Este programa considera las características específicas del entorno de los estudiantes para elaborar diagnósticos, conforme a lo que sugiere el Index, y así vincular el contexto con el contenido académico. Adicionalmente, la Nueva Educativa Mexicana (NEM) fomenta la implementación de ejes articuladores que promueven la interculturalidad crítica y el pensamiento crítico, entre otros aspectos, contribuyendo al desarrollo de habilidades diversas en los educandos, las cuales son aplicables tanto en el ámbito escolar como en el social.

No obstante, se ha identificado una dificultad significativa en la presentación de la información relativa a su aplicación práctica. Los datos recabados de los instrumentos aplicados revelan que la mayoría de los participantes encuentran obstáculos para comprender y ejecutar el programa educativo adecuadamente, un aspecto esencial para alcanzar los objetivos planteados. Además, la carga administrativa constante que recae sobre docentes y directivos, quienes deben proporcionar evidencias, trabajar en el programa analítico, realizar planeaciones curriculares, entre otras tareas, puede interferir en la atención y motivación, así como impactar negativamente en la dinámica de las clases y su planificación.

Este desafío no implica que no sea posible trabajar con los elementos actuales de los programas educativos. Sin embargo, cada sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE) requiere la aplicación y entrega de evidencias distintas. Si las actividades o los objetivos no fueron comprendidos adecuadamente, será necesario invertir tiempo adicional para su completa asimilación o investigación. De no hacerlo, existe el riesgo de que los docentes se retrasen en la adquisición de estos conocimientos y no implementen el programa educativo de la manera prevista.

Es imperativo iniciar con talleres breves donde se presenten los propósitos y fundamentos del programa en cuestión, seguido de un enfoque gradual en la

implementación de evidencias y aplicaciones prácticas. Es esencial contar con una plataforma o herramienta digital de apoyo a la formación docente y a quienes estén interesados en el programa, la cual deberá incluir material audiovisual explicativo, textos informativos y formularios interactivos que faciliten la creación de diagnósticos y evaluaciones. Esto es particularmente valioso para los educadores que encuentran dificultades en estas áreas, complementado con actividades de refuerzo pedagógico.

La NEM se extenderá por dos sexenios, proporcionando un marco temporal adecuado para el aprendizaje colaborativo. No obstante, es crucial evitar la implementación precipitada de programas y, en lugar de reemplazar los currículos existentes, se debe aspirar a su optimización y a la disminución de la carga administrativa. La omisión de estos aspectos podría resultar en un incremento del rezago educativo y en una mayor frustración entre docentes y estudiantes. Por tanto, es vital atender y considerar las opiniones de la comunidad educativa para superar las barreras políticas que afectan la implementación del programa y otros asuntos relacionados con las políticas gubernamentales y la Secretaría de Educación Pública.

Conclusiones

Referente a la investigación documental se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Las investigaciones sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación revelan una escasez de información detallada acerca de los distintos tipos de barreras. Aunque algunos autores proponen clasificaciones, estas suelen ser parciales y no abarcan la totalidad de las barreras, lo cual limita la comprensión del tema. En México, la situación es aún más crítica debido a la falta de estudios y documentos que aborden la detección de estas barreras, especialmente a nivel secundaria. La mayoría de la información disponible proviene de investigaciones previas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Índice para el Aprendizaje (Index). La NEM incorpora estos estudios en su marco de acción, lo cual contribuye a la promoción de una educación inclusiva y a la concientización sobre los retos institucionales. Sin embargo, la información se procesa de manera limitada y no se ajusta plenamente a las características específicas del Sistema Educativo Nacional ni a las necesidades del colectivo educativo.

Es fundamental enfatizar la necesidad de implementar políticas educativas nacionales que vayan más allá de la mera distribución de información sobre las BAP. En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se ha limitado a tratar estos temas con documentos insuficientes que se discuten superficialmente en los Consejos Técnicos Escolares. Se requiere el establecimiento de políticas que promuevan la inclusión educativa y protejan el bienestar de estudiantes y docentes. La educación es un pilar clave en el sistema y su desatención puede impactar negativamente en el rendimiento y desarrollo de los individuos. Por ello, es imprescindible que las acciones educativas consideren los procesos individuales y no se centren exclusivamente en los resultados.

Respecto al programa educativo de la NEM, estrategias y/o propuestas como la ENEI, el DUA y el Index representan un compromiso integral y multifacético para abordar

las barreras en la educación. Sin embargo, es importante considerar que la ENEI debe tener prioridad puesto que construye las bases para mejorar oportunidades y herramientas de todo tipo con el fin de lograr una educación integral, ya que se puede trabajar en las instituciones con los docentes para poder aplicar el DUA o Index, sin embargo, sino se proporcionan los materiales especiales para las distintas formas de enseñar como lo plantea el DUA, ni una cultura integradora, y un sistema de diagnóstico, acción y evaluación como mencionan Booth y Ainscow (2011), no se puede hablar de una educación inclusiva y no se podrían lograr los objetivos primordiales para reducir las BAP presentes principalmente en el sistema y en las instituciones. Por supuesto que tanto la ENEI como la NEM se basan en el DUA e Index, a pesar de existir algunas dudas y críticas respecto a estas dos últimas. Sin embargo, aún no se cuenta con una estrategia más completa adaptada para las diferentes necesidades y contextos tanto del aula como de la institución educativa y cultura respecto a la inclusión, por lo cual, iniciar con ellas para adentrarse en el tema de inclusión, es primordial, ya que, funcionan como referentes, pueden aportar ideas, además las limitaciones que presentan podrían ser cuestionadas y dialogadas por parte de la comunidad escolar.

Es crucial considerar el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Index para la Inclusión, con el fin de identificar los aspectos específicos y relevantes que la comunidad educativa puede implementar. Para ello, es esencial contar con una plataforma integral, gratuita y multifacética que sirva como guía y adecuación de las estrategias mencionadas. La ausencia de esta herramienta podría generar incertidumbre y dar lugar a nuevas barreras. Por tanto, es fundamental disponer de un especialista, preferentemente un coordinador de desarrollo pedagógico con experiencia en inclusión, que domine las estrategias y propuestas educativas pertinentes. Esto como una -pronta- solución, ya que,

los cambios deberán presentarse radicalmente tanto en la política como en la cultura para así, tener cambios duraderos y no superficiales.

Por otro lado, en la investigación de campo se tienen los siguientes hallazgos:

El personal docente y directivo a menudo carece de información suficiente sobre las BAP, así como de actualizaciones pertinentes en educación inclusiva. Los resultados de diversos estudios indican que son pocos los que comprenden la extensión de las BAP, y algunos incluso mantienen percepciones que podrían considerarse tabúes educativos, atribuyendo las barreras únicamente a los estudiantes o su contexto, y dejando de lado el papel de la educación formal. Es crucial que, tras la implementación de la ENEI, se promueva la profesionalización docente. Esto podría lograrse a través de sistemas de actualización y profesionalización, ya sea en línea o presencialmente. Sin embargo, una limitante significativa es la excesiva carga administrativa que recae sobre docentes y directivos, lo que sugiere la necesidad de buscar momentos para la actualización durante períodos designados, como los días del Consejo Técnico Escolar. La inclusión no debe limitarse a los estudiantes; los docentes también deben ser considerados. El exceso de trabajo y el hecho de no reconocer su labor también son barreras y afecta a la inclusión tanto de docentes como de estudiantes. Y si ambos experimentan barreras y falta de inclusión, se dificulta la tarea de reducirlos.

Además, la información respecto a las barreras y la educación inclusiva es necesaria para toda la población, específicamente para personas con un cargo relacionado a la educación, padres, madres de familia y tutores, y personas con una formación o en proceso de formación respecto a la educación, por ello se requiere que esté al alcance de todos, para reconocer la responsabilidad de cada uno y por supuesto, aportar e informarse.

En la investigación realizada en la Secundaria Gabino Barreda, se identificaron barreras didácticas, políticas y organizativas. Las primeras fueron las más prominentes, ya que en la mayoría de las clasificaciones obtuvieron una puntuación inferior a tres puntos. Esto indica que, aunque no se presentan de manera constante, existen varios factores críticos que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Los aspectos identificados como fundamentales en este contexto son los siguientes:

- Falta de planeación y adecuación curricular pertinentes para asegurar una mejor calidad educativa.
- Ausencia de técnicas y metodologías didácticas diversificadas que atiendan las necesidades del educando.
- El proceso de evaluación impide el desarrollo de habilidades y herramientas para el pleno desarrollo educativo.
- En la institución el trabajo colaborativo entre pares es limitado o inexistente.
- Limitación en el uso de diferentes materiales/ recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos identificados en los instrumentos aplicados tanto a docentes como a estudiantes revelan una preocupante realidad en la Secundaria Gabino Barreda, que se autodefine como especialista en la atención de alumnos con BAP. Esta autodefinición contrasta con el aparente desconocimiento sobre el tema, evidenciado por la falta de reconocimiento y clasificación de dichas barreras por parte del profesorado. Además, la inadecuada adaptación curricular, el uso deficiente de materiales y recursos, así como la carencia de metodologías, técnicas y trabajo colaborativo, sugieren que no se está atendiendo adecuadamente a esta población estudiantil. Estas limitaciones en factores clave sugieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje no alcanza su óptimo desarrollo,

lo que plantea interrogantes significativas: si instituciones con mayor número de alumnos, que atienden a estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o discapacidades, enfrentan las mismas barreras didácticas, y por qué, si están interrelacionadas, las barreras políticas no son tan evidentes como las didácticas.

La educación inclusiva se logra mediante esfuerzos para reducir o eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación. Este objetivo es alcanzable cuando cada miembro de la comunidad educativa comprende estos desafíos, se informa y dispone de las herramientas necesarias para afrontarlos. Los resultados obtenidos en la Secundaria Gabino Barreda evidencian ciertas limitaciones, algunas relacionadas con la falta de políticas educativas y el involucramiento gubernamental. Sin embargo, es crucial reconocer y abordar las características propias de cada institución que puedan estar afectando el aprendizaje de los estudiantes. No es conveniente esperar cambios externos para actuar; por el contrario, es posible iniciar la transformación con la modificación de las planeaciones educativas, buscando adaptaciones curriculares y metodologías que fomenten el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Además, es esencial promover una colaboración efectiva entre compañeros, tanto en el aula como en toda la institución.

El proceso para disminuir y eliminar estas barreras puede ser complejo y prolongado. No obstante, al enfocarse en las barreras presentes en el ámbito educativo, es factible que se contribuya a la reducción de otras barreras externas, propiciando así un ambiente más saludable e inclusivo.

El problema no reside en la institución como tal; se identificaron dichas limitantes ya que existe la posibilidad de que aún se observa la punta del iceberg respecto a la educación y otros temas que llegan a afectar a la población. Si bien se pueden hacer cambios a nivel curricular y respecto al ambiente educativo y laboral, las oportunidades que están disponibles en todos los ámbitos parten del contexto en el que se encuentra el país, es

decir, no se puede aspirar a tener una educación formal e informal, de calidad, si el sistema político tiene otros objetivos o solo se basa en hacer más escuelas y cambiar los planes de estudio, además de presentar políticas limitantes, entre otros.

México ha tenido diferentes cambios tanto políticos como educativos, cambios que han significado un desequilibrio sociocultural al modificar los programas educativos y no saber qué esperar respecto al futuro del país, tanto derecha como izquierda contribuyen a dichos desequilibrios, cuando se -cree- que la situación educativa podría mejorar, se vislumbra alguna limitación, retroceso o bien, estancamiento. ¿Qué se tendría que hacer para poder proporcionar una educación inclusiva? Horbath y García (2014) mencionan que la educación está profundamente ligada a aspectos políticos, y que no puede desvincularse de cuestiones relacionadas con valores y poder. En este contexto, tanto los docentes como los estudiantes asumen un papel importante como agentes históricos, sociales y culturales, cuyas expresiones están profundamente conectadas con su realidad social y cultural. Sin embargo, este papel puede verse obstaculizado cuando se intenta promover iniciativas en una educación que se mantiene restringida para ciertos grupos y que, al ser concebida como un producto más de consumo, tiende a idealizar la escolarización en lugar de fomentar un aprendizaje verdaderamente inclusivo y transformador.

Es importante tomar en cuenta el contexto de México, de Latinoamérica para poder comprender por qué la educación aún no ha roto paradigmas y sigue siendo privilegio para algunos. Illich (2006) mencionó "El ideal de que cada persona tenga su auto y su título ha producido una sociedad de masas tipo clase media" (p. 109). Y aquello, sigue vigente. Como se observó en los capítulos anteriores, la educación inclusiva supone la reducción de las barreras para el aprendizaje, barreras infinitas que afectan y limitan el aprendizaje y la participación de la sociedad, ya que, se pueden observar las barreras que encontramos en las instituciones y en el currículum mismo, sin embargo, la situación en Latinoamérica

es precaria, tanto en cuestión cultural como política y económica, puesto que se observan migraciones, violencia, desvío de recursos, entre otros aspectos, que por supuesto, terminan afectando directa e indirectamente la calidad y asistencia educativa, así como el interés y el significado que tanto el personal docente como los padres, madres de familia, tutores, alumnos y en general, la sociedad tienen respecto a la educación.

Si bien identificar las barreras institucionales pueden hacer pequeños cambios, recordemos que la educación es la base en una sociedad y si el currículum oculto en vez de ser respecto a lo insignificante de los conocimientos fuera de una institución educativa (en algunos casos) como lo indica Illich (2006), fuera la búsqueda y promoción constante de un sistema más transparente y en pro de la sociedad sin distinción alguna, tal vez, la cultura en México y en Latinoamérica podría generar cambios significativos para que el Sistema Educativo y Político responda a las necesidades del país.

Tanto Horbath y García (2014) como Illich (2006) y Giroux (2003) consideran fundamental realizar una evaluación no a los docentes como tal para observar qué tan bien- hacen su trabajo, o qué resultados obtienen, sino, evaluar el sistema, los procesos y mecanismos que se han instaurado en la política educativa, para poder hacer cambios necesarios donde se modifique el cómo y por qué en los centros educativos. Sin embargo, es importante evaluar desde la estructura sociopolítica para que realmente existan transformaciones significativas que no solo duren un par de meses o un sexenio y se busque constantemente la mejoría e inclusión de la sociedad.

Se puede observar que normalmente se evalúan a los alumnos y docentes, además de tener información respecto a las barreras institucionales, sociales y económicas, pero poco se habla de los aspectos políticos y en especial de las soluciones, del papel que tiene la sociedad respecto a la educación. Por ello, es importante tomar en cuenta las propuestas educativas que se mencionan en este trabajo, puesto que, en ellas se tienen algunos

aspectos que en su conjunto pueden generar cambios estructurales, justo a partir de la educación. Además, por supuesto, de “[...] prestar atención a las voces que surgen de tres esferas y ámbitos ideológicos diferentes: la voz de la escuela, la voz estudiantil y la voz docente.” (Giroux, 2003, p. 204) Con el fin de no adivinar qué acciones y cambios se requieren, sino, tener certeza de aquellos que viven el día a día los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. CSIE Organización Benéfica Registrada. Traducción de Sandoval, M; López, M.L.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002) En: https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf
- Ainscow, M. y Booth, T. (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 Inclusion)* Traducción de Echeita, G.; Muñoz, Y.; Simón, C. y Sandoval, M. (2015)
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 12, 26–46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6, 9, 55–68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba, C. (2016). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En: C. Alba (Coord), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 12–21). Morata

- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A., (2014) *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (educadua.es)
- Álvarez, R., & Chamorro, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela rural. *PANORAMA*, 11(21), 68–81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343976490007>
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-educando. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2, 4, 3–38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920402>
- Azpillaga, V., Chaparro, A. y Gutiérrez, G. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17, (74), 41–45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00041.pdf>
- Bañuelos, A. (2021). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el Diseño de Cursos en Línea: Evaluación de una Experiencia en Educación Superior. *SIGNOS EAD (Revista de Educación a Distancia)*, 1–25. <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ead>
- Belmont, J. (1989). *Cognitive strategies and strategic learning. American Psychologist*, 44, (2), 142-148
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(3), 5–19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>

Blanco, M., Sánchez, P. y Zubillaga, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En: C. Alba (Coord), *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas* (pp. 26–63). Morata. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaciónespecial/8_Aprendizaje__Educación_para_todos_y_prácticas_de_Enseñanza_Inclusivas__Carmen_Alba_Pastor.pdf

Brunot, S. (2019). *Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México*. El Colegio de San Luis Potosí. <https://doi.org/https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español version 2.0. (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST. Consultado en: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjH_o6jzKeFAxXoHkQIHV9gC7cQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Feducadua.es%2Fdoc%2Fdua%2Fdua_pautas_2_0.pdf&usq=AOvVaw06CYJdpHpCCV6WNxMuvfK3&opi=89978449

CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [organizador gráfico]. Wakefield, MA; Author. Consultado el 25 de marzo 2024 en: https://udlguidelines.cast.org/static/pauta-dua_v2-2_espanol.pdf

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2017). *¿Qué es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa?* [¿Qué](#)

[es el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa? | Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad | Gobierno | gob.mx \(www.gob.mx\)](#)

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Cruz, R. (2020). Características y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En: R. Cruz, M. Ponce de León, C.L. Peña y J.D. Rendón (coords.). *Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva* (pp. 41–55). Cuadernos de Sofía.

Cruz, R., Ponce de León, M., Peña, C., & Rendón, J. (2020). Diseño universal para el aprendizaje. En: R. Cruz, M. Ponce de León, C.L. Peña y J.D. Rendón (coords.). *Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva* (pp. 91–92). Cuadernos de Sofía.

Delgadillo, A. (2013). *El impacto de la depresión y su relación con el logro académico en educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje: factores de tipo socioeconómico y actitudinales en la escuela primaria Universidad Tecvirtual Escuela de graduados en Educación*. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/619664/TESISAdrianaEmiliaDelgadillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, D., & Leyva, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la*

Socioformación. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
<http://hdl.handle.net/20.500.12423/563>

DOF. (2019). *DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

Durán, D., Echeita, G., Giné, C., López, M., Miquel, E., y Sandoval, M. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5 p. 227–238.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjPmuSf0Z2EAXUnmWoFHxSTAmMQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fpublicaciones.unirioja.es%2Fojs%2Findex.php%2Fcontextos%2Farticle%2Fview%2F514%2F478&usq=AOvVaw1Z0Jp06CRAH5mtdFqZ4yWT&opi=89978449> Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207–218. <https://doi.org/https://doi.org/10.5569/23405104.10.01.09>

Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. Dilemas Contemporáneos. *Educación, Política y Valores*, 1 (8), p. 1–20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2832>

García, M., Gil, M., López, N., Salcedo, A., Velázquez, C., y Villafranco, A. (2023). *Cuestionario para la detección de Barreras para el Aprendizaje: centro y aula*

Centros de educación infantil y primaria no bilingües (pp. 5–15).
<https://mediateca.educa.madrid.org/documentos/543oftys66r22mje>

García, V. J. (2005). Barreras para el aprendizaje y participación organizacional desde la perspectiva de los centros educativos. *DyO*, 6, 31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.37610/dyo.v0i31.110>

Ganuza, S. (2014). *El index for inclusion: instrumento de evaluación para una escuela inclusiva*. Universidad de la Rioja.

Gobierno de México. (2019). *Ley General de Educación*. *Diario Oficial de la Federación*. En: [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)

Hall, T. E., Meyer, A., y Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom; Practical Applications*. New York: The Guilford Press.

Horbath, J., y García, A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59–85.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ries/v9n1/v9n1a04.pdf>

Huacon, C. (2018). *Barreras comunicacionales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de comunicación social de la Universidad Técnica de Babahoyo*. Universidad Técnica de Babahoyo Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/5262/E-UTB-FCJSE-CSOCIAL-000049.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Illich, I. (2006). Alternativas. En: *Obras reunidas volumen 1* (pp. 99–140).

Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de reproducción*.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Machuca, D., Bert Valdespino, J., y Alvarado Crespo, M. (2022). Barreras para el aprendizaje, la participación y los apoyos naturales. Algunos retos asumidos desde la UNAE. *Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible*, 397-404. Recuperado a partir de <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/623>
- MEO, G. (2008): Curriculum Planning for All Learners: Applying Universal Design for Learning (UDL) to a High School Reading Comprehension Program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.
- Meyer, A., Rose, D., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*.
http://udltheorypractice.cast.org/reading?12&loc=intro.xml_I1969951
- Montes de Oca, S. P. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la Inclusión Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1–23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>
- Molina, H. (2015). México y sus contextos económico, histórico y social, en el entorno de los negocios: una aproximación desde el enfoque de la globalización como herramienta para la toma de decisiones. *Innovación y Desarrollo Tecnológico*, 7(1), 8–33.

https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7259/2015_mexico_y_sus_contextos.pdf

Morales, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*.

https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion_materia_didactico.pdf

Padilla, D., Macías, M., Muevecela, S., Tipán, M., & Aldaz, A. (2024). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el aula: Estrategias para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 827–848. <https://doi.org/https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.707>

Peña, C. (2020). Los recursos didácticos: Actor fundamental en el DUA. En: Diseño Universal para el Aprendizaje. En: R. Cruz, M. Ponce de León, C.L. Peña y J.D. Rendón (coords.). *Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva* (pp. 61–78). Cuadernos de Sofía. <https://cuadernosdesofia.com/editorial/disenio-universal-para-el-aprendizaje-notas-metodologicas-para-una-educacion-inclusiva/>

Peñalva, L., Ramírez, H. (2010). Barreras para el aprendizaje organizacional. Estudio de caso de método. *Producción económica*. <http://dcsh.xoc.uam.mx/images/MEGPI/PNB/WebLauraPenalva/PUBLICACIONES/377-5224lrb.pdf>

Pérez J., Cortés, J. (2007). Barreras para el aprendizaje organizacional Estudio de casos. *Pensamiento & Gestión*, 22, 258–267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602208>

Pirela, L., & Sánchez, M. (2009). Cultura y aprendizaje organizacional en instituciones de Educación Básica. *Revista de Ciencias Sociales*, XV, 1, 175–188. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28011674013.pdf>

Ponce de León, M. (2020). El dua y las estrategias de enseñanza de la matemática. En: Diseño universal para el aprendizaje. En: R. Cruz, M. Ponce de León, C.L. Peña y J.D. Rendón (coords.). *Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva* (pp. 79–93). Cuadernos de Sofía.

Puigdemívol, A.I. (2009). Gobierno Vasco. [g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)

Real Academia Española. (s.f.). Barrera [Definición]. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado el 28 de noviembre de 2024, <https://dle.rae.es/barrera>

Rendón, J. (2020). Recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura. En: R. Cruz, M. Ponce de León, C.L. Peña y J.D. Rendón (coords.). *Diseño universal para el aprendizaje: notas metodológicas para una educación inclusiva* (pp. 55–60). Cuadernos de Sofía.

Sánchez, J. (2016). Diseño del Currículum desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje. En: C. Alba (Coord), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 64–92).

Sánchez, S. (2024). *Diseño Universal para el Aprendizaje en Iberoamérica: aplicación en la educación obligatoria*. <https://oei.int/wp->

content/uploads/2024/09/disenio-universal-para-el-aprendizaje-en-ib-
aplicacion-en-la-educacion-obligatoria.pdf

Sarasola, M. (2004). Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centros Educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12, 57, pp. 3–30. <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>. SEB., (2019). Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf> (consultado el 20 de septiembre 2023)

Schmelkes, S. (2015). Reforma de la Educación. In Los avances del México contemporáneo: 1955-2015. IV. *La educación y la cultura*. (pp. 89–106). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5084/7.pdf>

SEB. (2019). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf>

SEMS. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM) orientaciones para padres y comunidad en general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La Nueva Escuela Mexicana_orientaciones para padres y comunidad en general_COSFAC.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La_Nueva_Escuela_Mexicana_orientaciones_para_padres_y_comunidad_en_general_COSFAC.pdf)

SEP. (2012). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos. *Dirección general de Educación Indígena*. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2013/indigena/1Conceptos_basicos.pdf

- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (pp. 13–129).
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- SEP. (2017). *La Ruta de Mejora Escolar: puntos básicos*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263948/Ficha_La_Ruta_de_Mejora_Escolar_puntos_basicos.pdf
- SEP. (2017). *Modelo Educativo. Equidad e inclusión* (pp. 16–161).
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf
- SEP. (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para educandos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*
https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2019a). *Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana*.
https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedum_eep.pdf
- SEP. (2019b). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-kvTYxcyBAxXZrYkEHb5RCFcQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Feducacionbasica.sep.gob.mx%2Fmultimedia%2FRSC%2FBASICA%2FDocume>

[nto%2F201908%2F201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf&usg=AOvVaw2edCSGtQUqAAYxYxXD6bt &opi=8997844](https://www.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
[9](#)

SEP. (2019c). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
https://infosen.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

SEP. (2021). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/3/images/risep_2020_reforma_23_07_2021.pdf.

SEP. (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Ciclo escolar 2023-2024*.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf

SEP. (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (pp. 79–84).

SNTE. (2023). *Evaluación Formativa en la Nueva Escuela Mexicana*. (pp. 2–79).
<https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2023/11/21163747/Evaluacion-Formativa-NEM.pdf>

Sols S. y Tinajero, M.G., (2021). *La reforma educativa inclusiva en México Análisis de sus textos de política*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

Solis, K. (2018). *Barrera para el aprendizaje y la participación*. Ministerio de Educación Pública. [Barrera para El Aprendizaje y La Participación: Máster Krysia Solís Morera Docente de Educación Especial | PDF | Aprendizaje | Salón de clases](#)

Anexos

Anexo 1

Figura 10

Detección de barreras didácticas del instrumento aplicado a docentes.

Detección de Barreras Didácticas Instrumento para docentes

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
Falta de planeación y adecuación curricular pertinentes para asegurar una mejor calidad educativa.	1- Realizo planeaciones didácticas para toda la clase.	3	40% Siempre 40% Poco 20% Constantemente	2.8
	2- Planifico, reviso evalúo y enseño en colaboración (alumnos y/o docentes y directores, subdirectores)	2	100% Poco	
	3- Para cada grupo de estudiantes, diseño una planeación única y específica, sin reutilizar la misma para diferentes grupos.	1.2	40% Poco 40% Muy poco 20% Nunca	
	11- En mis clases enseño según los diferentes estilos de aprendizaje que identifiqué del alumnado.	3	60% Constantemente 20% Siempre 20% Poco	
	12- Modifico las estrategias o actividades en clase al no observar los resultados esperados.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	14- Motivo a los estudiantes a ser parte activa de su educación, involucrándolos directamente en el proceso de aprendizaje.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	17- Me esfuerzo por dedicar el tiempo necesario a cada tema en la clase para asegurar que todos los estudiantes comprendan la materia.	3	60% Constantemente 20% Siempre 20% Poco	

Nota: En este anexo se muestran los resultados obtenidos del instrumento para docentes donde se presenta una categorización de barreras didácticas junto con los resultados

obtenidos en ellas en forma de promedio y de porcentaje. Los colores naranja y rojo indican que están presentes en la institución.

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
	19-En mis clases regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores con los estudiantes.	3	60% Constantemente 20% Siempre 20% Poco	
	20-Cuando las actividades en clase no dan los resultados que esperamos, cambio la forma en que estamos trabajando.	3	100% Constantemente	
	21-Realizo adecuaciones curriculares pertinentes a las características y necesidades del alumnado.	3.4	60% Constantemente 40% Siempre	
	22-Las adecuaciones curriculares que realizo son basadas en una propuesta, guía o investigación educativa está fundamentada.	2.6	60% Poco 20% Siempre 20% Constantemente	
	27-Adapto mi método de enseñanza según el desempeño individual de cada estudiante, basándome en los resultados de sus evaluaciones.	3.4	60% Constantemente 40% Siempre	
Ausencia de técnicas y metodologías didácticas diversificadas que atiendan las necesidades del alumno.	4- Conozco diversas metodologías para la enseñanza.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	2.8
	5- Aplico las metodologías y estrategias necesarias según las características que presenta el grupo.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	6-Aplico las mismas técnicas o ejercicios de manera regular cuando trabajo en equipo.	1.8	40% Constantemente 20% Poco 20% Muy Poco 20% Nunca	

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
	7-Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemáticamente basada en planes de estudio, lecciones o guías detalladas que garantizan el aprendizaje.	2	60% Poco 20% Constantemente 20% Muy poco	2.9
	8- Las actividades que presento en el aula se relacionan con las experiencias previas del alumno.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	9- Las actividades que presento en el aula se relacionan con la vida diaria del alumno.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	13-Enseño a mis estudiantes diferentes técnicas para que puedan recordar mejor la información ya sea en mi clase o en cualquier otra materia.	2.4	60% Poco 40% Constantemente	
	15-Dialogo con mis estudiantes sobre las dificultades mostradas en su aprendizaje acordando ciertas actividades o una dinámica de clase distinta.	2.8	80% Constantemente 20% Poco	
	35-La diversidad entre el alumnado la utilizo como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje en clase.	3.2	40% Siempre 40% Constantemente 20% Poco	
	44-Aplico estrategias para reducir dichas barreras para el aprendizaje.	3	100% Constantemente	
El proceso de evaluación impide el	18-En cada clase, me aseguro de dar una retroalimentación personalizada a todos los	3	100% Constantemente	2.9

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
desarrollo de habilidades y herramientas para el pleno desarrollo educativo.	estudiantes para ayudarles a mejorar.			
	25- Al inicio de cada ciclo escolar realizo un diagnóstico de conocimientos a los estudiantes.	3.6	60% Siempre 40% Constantemente	
	26-Durante cada sesión de clase, realizo un seguimiento del avance de cada estudiante para asegurarme de que todos progresen adecuadamente.	2.6	60% Siempre 40% Poco	
	28-Oriento la evaluación educativa según las necesidades de los alumnos.	2.8	80% Constantemente 20% Poco	
	29- Realizo los diferentes tipos de evaluación: coevaluación, autoevaluación y/o heteroevaluación.	2.8	60% Poco 40% Siempre	
	30-Conozco la evaluación formativa y la utilizo en el aula.	3.2	40% Constantemente 40% Siempre 20% Poco	
	31- Constantemente renuevo la forma de evaluación al igual que los criterios y porcentajes.	2.4	40% Poco 20% Constantemente 20% Siempre 20% Muy poco	
	32- Realizo estrategias y/o actividades relacionadas con la evaluación de tal forma que los alumnos no conciban dicho aspecto como algo tedioso o como un proceso atemorizante.	2.6	60% Constantemente 40% Poco	

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
	33-La evaluación motiva los logros de los estudiantes.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	
	34-La evaluación del estudiante se centra en su propio rendimiento y progreso, sin compararlo con el de otros compañeros.	3.2	80% Constantemente 20% Poco	
En la institución el trabajo colaborativo entre pares es limitado o inexistente.	16- Para facilitar el aprendizaje en grupo, organizo a los estudiantes en varios equipos. Estos equipos se forman de manera que puedan cambiar y ajustarse regularmente, permitiendo así que los alumnos colaboren y contribuyan según sus capacidades individuales.	2.2	60% Poco 20% Siempre 20% Muy poco	2.2
No se identifican ni atienden las necesidades del alumnado provocando falta de inclusión educativa.	36-Identifico las necesidades educativas y sociales que presenta el alumnado.	3.2	40% Siempre 40% Constantemente 20% Poco	3
	39-Propongo actividades donde participan todos los alumnos.	3.2	40% Siempre 40% Constantemente 20% Poco	
	40-En el salón de clases tengo alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, no tienen clases exclusivas.	2.6	60% Constantemente 20% Siempre 20% Nunca	
	42-Considero que en el o los grupos donde imparto clases se genera la inclusión educativa.	3	100% Constantemente	

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total Promedio
	43-Identifico las barreras para el aprendizaje y la participación de mis alumnos.	3.4	60% Constantemente 40% Siempre	

Anexo 2

Figura 11

Detección de barreras didácticas del instrumento aplicado a estudiantes.

Detección de Barreras Didácticas Instrumento para estudiantes

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
Falta de metodología didáctica diversificada.	1- Las clases me parecen divertidas e interesantes.	2.6	87.5% Constantemente 12.5% Muy poco	2.6
	2- En nuestras clases, disfrutamos de una variedad de actividades dinámicas que rompen con la monotonía habitual, asegurando que cada sesión sea única y estimulante.	2	50% Poco 25% Constantemente 25% Muy poco	
	3- Nuestros profesores enriquecen las lecciones con juegos y actividades entretenidas relacionadas con el tema de estudio.	2.6	50% Constantemente 25% Poco 12.5% Muy Poco 12.5% Siempre	
	12- Los/as profesores/as nos hacen preguntas sobre las clases anteriores para repasar el tema.	3	37.5% Constantemente 37.5% Poco 25% Siempre	
	14- En el salón de clases se practican actividades que me motivan a estudiar.	2.8	37.5% Constantemente 25% Siempre 25% Muy poco 12.5% Poco	
	17- En la escuela, la verdadera competencia es superarse a uno mismo, no medir quién tiene más conocimiento o inteligencia.	2.6	37.5% Constantemente 37.5% Poco 12.5% Muy poco 12.5% Siempre	
	19- En la escuela nos explican la importancia y/o utilidad de los temas y de las actividades a desarrollar.	3.2	37.5% Siempre 37.5% Constantemente 25% Poco	

Nota: *En este anexo se muestran los resultados obtenidos del instrumento para alumnos donde se presenta una categorización de barreras didácticas junto con los resultados obtenidos en ellas en forma de promedio y de porcentaje. Los colores naranja y rojo indican que están presentes en la institución.*

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
	20-Nos proporcionan en la escuela herramientas (métodos, actividades, consejos) para aprender mejor.	3.2	50% Poco 25% Constantemente 25% Siempre	
	23-Aprendo con facilidad gracias a la manera en que se nos presenta la información.	1.6	37.5% Constantemente 37.5% Poco 12.5% Muy poco 12.5% Nunca	
No se promueve el trabajo colaborativo entre iguales.	4-En las clases trabajamos los contenidos en equipo (más de 2 integrantes)	2.4	75% Poco 25% Constantemente	2.3
	5-En las clases trabajamos los contenidos en parejas.	1.8	50% Poco 37.5% Muy poco 12.5% Constantemente	
	11-Nos apoyamos entre compañeros si alguno no entiende el tema.	2.8	50% Constantemente 25% Siempre 12.5% Poco 12.5% Muy poco	
Ausencia de inclusión educativa en la institución.	6-Cuando trabajamos en equipos, noto inclusión en el salón.	2.8	37.5% Constantemente 25% Siempre 25% Poco 12.5% Muy Poco	3.3
	9-Los profesores nos explican a todos por igual.	3.8	75% Siempre 25% Constantemente	
Limitación en el uso de diferentes materiales/recursos para el proceso de	7-Los profesores utilizan proyector o alguna herramienta adicional al pizarrón para enseñarnos.	2.4	37.5% Constantemente 25% Poco 25% Muy poco 12.5% Siempre	2.4

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
enseñanza-aprendizaje.				
Ausencia de una enseñanza a flexible	8-Los profesores se detienen en un tema sino entendemos, para explicarnos de otra manera.	2.8	50% Constantemente 25% Siempre 12.5% Poco 12.5% Muy poco	3.2
	10-Si a algún alumno le cuesta trabajo aprender, los profesores/ras lo apoyan.	3.6	62.5% Siempre 25% Constantemente 12.5% Poco	
El proceso de evaluación impide el desarrollo de habilidades y herramientas para el pleno desarrollo educativo.	21-Me siento cómodo con los aspectos a evaluar en las materias (cuaderno, participación, asistencia, etc.)	3.2	62.5% Constantemente 25% Siempre 12.5% Poco	3.2

Anexo 3

Figura 12

Detección de barreras organizativas del instrumento aplicado a docentes y alumnos.

Detección de Barreras organizativas Instrumento para docentes y estudiantes

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
No se promueven actividades adicionales dentro y fuera de la institución para el apoyo y desarrollo académico del alumnado.	2-La institución educativa organiza o promueve grupos de estudio.	1.4	40% mencionó que hay pocos grupos de estudio. 20% muy poco 20% Nunca 20% Constantemente	2
	3-Las actividades dentro y fuera del programa escolar están diseñadas para promover el desarrollo e impulso de habilidades en los alumnos, sin promover la competencia entre ellos.	2.4	60% menciona que en sus las actividades constantemente promueven la competencia entre los alumnos 20% muy poco 20% poco	
	4-Se proponen actividades extracurriculares tomando en cuenta la diversidad del alumnado.	2.2	40% propone pocas actividades extracurriculares tomando en cuenta la diversidad del alumnado. 20% muy poco 20% constantemente 20% siempre	
No se atienden las necesidades del docente.	8-Me siento valorado en la institución.	3.6	80% siempre 20% poco	3.5

Nota: En este anexo se muestran los resultados obtenidos del instrumento para docentes y alumnos donde se presenta una categorización de barreras organizativas junto con los resultados obtenidos en ellas en forma de promedio y de porcentaje. Los colores naranja

y rojo indican que están presentes en la institución.

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
	9-Me siento incluido en la institución educativa.	3.4	60% constantemente 40% siempre	
Carencia de comunicación institucional.	16-Se dialoga entre docentes y directores de la institución sobre recursos materiales, actitudinales, entre otros, que requieren los alumnos.	3.2	40% siempre 40% constantemente 20% poco	3.3
	23-Cuando hay alguna dificultad con el aprendizaje, la participación o exclusión de algún alumno, avisamos al padre/madre o tutores de este para la atención pronta.	3.4	60% constantemente 40% siempre	
No se utilizan y/o cuentan con los materiales/recursos necesarios para atender las necesidades del alumnado.	10-Utilizo diversos materiales para mejorar el aprendizaje de los alumnos.	2.8	40% Constantemente 40% Poco 20% Siempre	2.3
	23-Genero recursos/materiales para el aprendizaje y participación del alumnado.	2.8	80% Constantemente 20% Poco	
	37-Mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.	2	20% Siempre 20% Constantemente 20% Poco 20% Muy poco 20% Nunca	
	38-Utilizo las tecnologías de la información y comunicación disponibles, incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macro textos, etc.) para el alumnado con discapacidad.	1.8	40% Constantemente 20% Poco 20% Muy poco 20% Nunca	

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
No se dispone de accesibilidad física en el aula para una educación óptima.	24- Las características físicas de mi salón (iluminación, ventilación, sonido, etc.) son óptimas para el aprendizaje del alumnado.	3.2	80% Constantemente 20% Siempre	3.2
No hay un ambiente propicio para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.	22-Nos evalúan con trabajos en clase, trabajo en equipo y/o proyectos.	3.2	50% Siempre 50% Constantemente	2.6
	27-Las actividades que se realizan en la institución (fuera del salón) están organizadas.	1.8	37.5% Constantemente 25% Muy poco 25% Nunca 12.5% Poco	
	28-Noto que hay cordialidad entre los docentes y directivos (director/a y subdirector/a)	2.6	37.5% Constantemente 37.5% Poco 12.5% Muy poco 12.5% Siempre	
	29-El ambiente (compañeros, docentes y directivos) en la institución me motiva a acudir.	3	37.5% Siempre 37.5% Constantemente 25% Muy poco	
	30-El ambiente (compañeros, docentes y directivos) en la institución me motiva a aprender.	2.8	50% Constantemente 37.5% Muy poco 12.5% Siempre	
El personal educativo no se muestra interesado por el alumnado.	13-Considero que a docentes, directores, subdirectores, entre otros participantes de la escuela les importa mi aprendizaje.	2.8	50% Constantemente 37.5% Siempre 12.5% Muy poco	3.1
	15-Me siento valioso/a en la escuela.	3.2	50% Poco 25% Constantemente 25% Siempre	

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
	16-Hay un lugar asignado en la escuela/salón donde se exhiben nuestros proyectos, actividades, etc.	2.6	62.5% Constantemente 12.5% Siempre 12.5% Muy poco 12.5% Poco	
	18-Nos felicitan en la escuela por nuestro trabajo y/o esfuerzo.	2.6	37.5% Poco 25% Constantemente 25% Siempre 12.5% Nunca	
	24-Me siento apoyado en la escuela y en mi casa con temas escolares.	3.6	50% Siempre 50% Constantemente	
	25-El/la director/a y subdirector/a acuden a mi salón ante cualquier situación que requiera o no su presencia.	3.4	50% Siempre 37.5% Constantemente 12.5% Poco	
	26-El/la director/a y subdirector/a se preocupan por nuestro aprendizaje.	3.6	50% Siempre 50% Constantemente	

Anexo 4

Figura 13

Cuestionario sobre barreras didácticas y organizativas a los alumnos de segundo grado.

Cuestionario alumnos de segundo grado

Pregunta 1: En tu salón de clases, ¿hay algún alumno que presente alguna discapacidad o necesidad educativa especial? ¿Cuál es su condición?

Participante	Respuesta
1.	Retraso psicomotor y epilepsia
2.	Si, retraso psicomotor
3.	Sí lan tiene retraso psicomotor

Pregunta 2: ¿Has notado que presenta alguna dificultad en clases?, es decir, algo que le cueste trabajo ya sea actividad, interacción, etc. ¿Cuáles son las dificultades?

Participante	Respuesta
1.	A veces no presta atención
2.	Si en la lectura
3.	A veces le cuesta escribir y leer

Pregunta 3: ¿Los docentes o directores/subdirectores han mencionado la manera de tratar a dicho/a compañero? En caso de que sí sea. ¿qué tratos son los que han pedido o comentado? y, ¿cuáles son los que no tienen permitido?

Participante	Respuesta
1.	Ser comprensivos tolerantes
2.	Si tienes que evitar mucha actividad con él
3.	No puedo espantarlo, no dejarlo solo

Pregunta 4: ¿Cómo se desenvuelve en clases? Es decir, ¿se muestra apático/a, indiferente, alegre, entusiasta?...

Participante	Respuesta
1.	Se muestra muy alegre
2.	Es normal

Nota: Respuestas de los alumnos de segundo grado, sobre el trabajo en clase de un estudiante que presenta dificultades de aprendizaje.

3.	Feliz
----	-------

Pregunta 5: ¿Los docentes dan las clases de igual manera para todos? Si es un “no”, ¿en qué cambia?

Participante	Respuesta
1.	Los docentes no nos dan clases iguales
2.	No, hay trato especial para él
3.	No, en los temas y formas de enseñar

Pregunta 6: ¿Los docentes proporcionan las mismas actividades a todos? En caso de que no sea así, ¿normalmente qué actividades proporcionan al/la compañero/a?

Participante	Respuesta
1.	Proporcionan las mismas actividades. Las actividades son físicas y juegos. Las demás son distintas
2.	Son sobre lo que debe aprender letras numeros etc
3.	Ian no puede hacer mucha actividad física

Pregunta 7: ¿Notas que le es posible trabajar completamente solo/a sin apoyo? ¿Cómo es su desempeño cuando trabaja solo?

Participante	Respuesta
1.	Si es posible que pueda trabajar solo si cumple sus trabajos aunque a veces las hace mal.
2.	Le cuesta un poco
3.	Solo ve el celular

Pregunta 8: En caso de que la respuesta de la pregunta anterior haya sido “no”, ¿recibe apoyo docente? Normalmente, ¿le ayudan a terminar el trabajo o ya sea que le proporcione herramientas o lo alienten para resolver la actividad?

Participante	Respuesta
1.	Lo alientan a resolver la actividad
2.	Si le ayudan pero no le resuelven
3.	Si le ayudan

Pregunta 9: ¿Consideras que los docentes le proporcionan actividades que son adecuadas para él/ella? ¿Por qué?

Participante	Respuesta
1.	estas actividades le pueden servir para el mejoramiento físico
2.	Si porque son aptos para sus capacidades
3.	Sí, ya que lo protegen y lo incluyen

Pregunta 10: ¿Los directivos/subdirectores atienden sus necesidades? ¿Cómo cuáles?

Participante	Respuesta
1.	si actuan a sus necesidades. problemas como alteraciones
2.	Si
3.	Todas las que puedan

Pregunta 11: ¿Cómo consideras que tratan los docentes a tu compañero/a?

Participante	Respuesta
1.	lo tratan bien lo ayudan en todo
2.	bastante bien
3.	Bien

Pregunta 12: ¿Cómo consideras que tratan los docentes a tu compañero?

Participante	Respuesta
1.	son amables con el compañero
2.	muy bien
3.	Bien

Pregunta 13: ¿Cómo consideras que lo/la tratan los directores, subdirectores y supervisores?

Participante	Respuesta
1.	esta bien como lo integran todos los compañeros

2.	es algo normal
3.	Sana

Pregunta 14: ¿Has notado que lo integran los compañeros de otros grupos y grados en todas las actividades que haya, ya sea dentro o fuera de clases? Si es un “sí”, ¿cuáles son?, si es un “no”, ¿por qué?

Participante	Respuesta
1.	Si los integran en actividades físicas y juegos.
2.	si, suelen ser actividades físicas supervisadas
3.	Si, en nuestro juego tipo voley

Anexo 5

Figura 14

Detección de barreras políticas del instrumento para docentes.

Detección de Barreras Políticas Instrumento para docentes

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
Las políticas de la institución no están dirigidas al reconocimiento y respeto de la diversidad estudiantil.	5- La escuela reconoce, valora y respeta las diferencias entre los estudiantes.	3.6	60% Siempre 40% Constantemente	3.6
	6-En la institución se atiende la diversidad del alumnado y proporciona los apoyos y recursos requeridos.	3.6	60% Siempre 40% Constantemente	
	18-Tanto docentes como directivos de la institución educativa promovemos la educación inclusiva.	3.6	60% siempre 40% constantemente	
Ausencia de protocolos para atender las necesidades y dificultades que se presente con el alumnado.	7-Considero que la institución requiere una normativa que regule e implemente acciones en pro de la inclusión educativa.	2	20% educativa 20% constantemente 20%poco 20% muy poco 20% nunca	3.3
	11-En la institución tenemos un protocolo en caso de que algún estudiante presente dificultades en el aprendizaje.	2.4	60% constantemente 20% muy poco 20% poco	
	12-En la institución tenemos protocolos para atender alguna dificultad o situación que presente un alumno tanto fuera como dentro de la institución.	2	40% constantemente 40% poco 20% nunca	
	14-Existe algún acuerdo o protocolo a seguir tanto docentes como directivos en caso de alguna situación que afecte directa o indirectamente al alumnado. Ej: discriminación, violencia, etc.	3.6	60% siempre 40% constantemente	

Nota: En este anexo se muestran los resultados obtenidos del instrumento para alumnos donde se presenta una categorización de barreras didácticas junto con los resultados obtenidos en ellas en forma de promedio y de porcentaje. Los colores naranja

y rojo indican que están presentes en la institución.

Temática	Preguntas	Resultado del promedio	Porcentaje	Total promedio
Carencia de actualización docente.	10-Me actualizo profesionalmente para atender la diversidad estudiantil y así ser inclusiva/o.	2.6	60% poco 20% constantemente 20% siempre	2.9
	17-Tengo conocimiento de los derechos de las y los adolescentes.	3.2	40% siempre 40% constantemente 20% poco	
	24-Todos los docentes, subdirectores y directores de la institución acudimos a las juntas de Consejo Técnico Escolar y Taller intensivo.	3	100% constantemente	
Inexistencia de corresponsabilidad laboral y trabajo colaborativo en la institución educativa.	13-Tanto docentes como directivos compartimos responsabilidades ante alguna dificultad que pueda presentar el alumnado.	3.6	60% siempre 40% constantemente	3.2
	15-Si un alumno presenta dificultad para el aprendizaje y la participación trabajo colaborativamente con los directivos /docentes de la institución educativa.	3.2	40% siempre 40% constantemente 20% poco	
	21-Si un alumno tiene problemas para aprender, participar o presenta algún problema y/o atención especial, buscamos la ayuda de los supervisores.	2.2	40% muy poco 20% siempre 20% constantemente 20% nunca	
	22-Si un alumno tiene problemas para aprender, participar o necesita inclusión y atención especial, buscamos la ayuda de los supervisores, los cuales atienden la situación en cuestión.	4	60% siempre 20% constantemente 20% muy poco	

Temática	Preguntas	Res ultad o del pro medi o	Porcentaje	Total promedio
No se percibe la inclusión educativa en la institución por parte de directivos y docentes.	19-La institución acepta a los alumnos que acuden para inscribirse, sea cual sea su condición o la situación que presenten.	4	100% siempre	3.9
	20-He notado que docentes, directores/as y subdirectores/as son incluyentes (no se presenta discriminación alguna).	3.8	80% siempre 20% constantemente	
Se presentan dificultades al comprender y aplicar el programa educativo (NEM).	25-Comprendo en su totalidad la nueva Propuesta Educativa del gobierno actual de México.	3.6	60% siempre 40% constantemente	2.9
	26-Estoy de acuerdo con la nueva Propuesta Educativa de México (NEM).	2.6	60% poco 20% constantemente 20% siempre	
	27-Realizo las actividades y evidencias correspondientes a la Nueva Escuela Mexicana que se requieren.	3.2	80% constantemente 20% siempre	
	28-Considero que la Nueva Escuela Mexicana se caracteriza por ser sencilla y funcional en su implementación.	2.4	80% poco 20% siempre	
La continua actualización de los programas educativos puede ocasionar retos significativos para el personal docente.	29-Creo que es viable actualizar el programa educativo con frecuencia, ya que no representa un inconveniente para mí.	2	60% muy poco 20% constantemente 20% siempre	2

Anexo 6

Figura 15

Detección de barreras políticas y organizativas, cuestionario para docentes.

Detección de Barreras políticas y organizativas Cuestionario para docentes

Barreras identificadas	Participantes que lo representan a partir de sus respuestas.	Análisis
1. No cuenta con información suficiente sobre las barreras para el aprendizaje y la participación.	Participante 2	
2. No se reconocen las dificultades o barreras presentes en el aula de clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Participante 2 Participante 2 Participante 3	40% no reconocen las dificultades o barreras presentes en el aula de clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Considera que las Barreras para el Aprendizaje y la participación son propias del alumno y su contexto familiar, sin reconocer el papel de la escuela en dichas barreras.	Participante 2 Participante 2 Participante 3 Participante 3 Participante 4	60% de los docentes, es decir, 3 de los 5, considera que las barreras son propias del alumno, sin identificar las barreras presentes en la institución y currículum. Los 3 docentes son del sexo femenino.
4. No se identifican las necesidades educativas de su contexto escolar.	Participante 2 Participante 4	40% de los docentes que respondieron el cuestionario no reconocen las necesidades o limitaciones que se presentan en la gestión, políticas educativas o en el currículum mismo.

Nota: En este anexo se muestran los resultados obtenidos del cuestionario para docentes donde se presenta una categorización de barreras políticas y organizativas junto con los resultados obtenidos en ellas en forma de promedio y de porcentaje. El color rojo indica que presentan dichas barreras.

Barreras identificadas	Participantes que lo representan a partir de sus respuestas.	Análisis
5. Se presentan dificultades al aplicar el programa educativo (NEM).	Participante 5 Participante 1 Participante 3	60% Presentan dificultades sobre el programa educativo NEM.
6. Falta de tiempo, herramientas y capacitación docente para el entendimiento y aplicación del programa educativo (NEM)	Participante 4 Participante 5	El 40% de los docentes presenta ya sea falta de tiempo, herramientas o una capacitación para poder comprender en su totalidad el programa educativo Nueva Escuela Mexicana. 20% Hombre, 20% Mujer
7. Considera que la profesionalización recibida en programas educativos anteriores son suficientes para su profesión docente, es decir, no busca actualizarse.	Participante 2	
8. Considera que requiere una reprofesionalización docente en materia de inclusión educativa.	Participante 1 Participante 3 Participante 4 Participante 5	El 80% de los docentes considera que no cuenta con una profesionalización dirigida a la inclusión educativa.
9. Falta de tiempo para poder actualizarse en el tema.	Participante 5	
10. Falta de algún taller o guía que proporcione	Participante 1 Participante 3	40% Requiere un taller que pueda aportar los conocimientos sobre

Barreras identificadas	Participantes que lo representan a partir de sus respuestas.	Análisis
dichos conocimientos.		inclusión educativa.
11. Considera que la inclusión tiene que ver únicamente con diversidad sexual y sus derivados.	Participante 4	

Limitantes o áreas de oportunidad que reconocen los docentes respecto a la institución en general.

1. Carencia de una comunicación asertiva entre pares.
2. Involucrar más a las madres, padres o tutores en los procesos en los que se encuentran los alumnos.
3. Talleres para padres/madres.
4. Actividades de integración entre alumnos y padres, madres y/o tutores.
5. Material didáctico.
6. Concientizar sobre los objetivos, metas y resultados que se obtienen en la institución.