



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**P R E S E N T A
SONIA YANIN LUNA PÉREZ**

**DIRECTOR DE TESIS
DRA. FERNANDA GABRIELA MARTÍNEZ FLORES**

**COMITÉ TUTORAL
DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ
DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
DR. DAVID MARINO MEZA DÍAZ
DRA. GUILLERMINA CABRERA HERRERA**

CUERNAVACA, MORELOS

Dedicatoria

A mi esposo, por ser mi compañero de vida y el pilar fundamental durante todo este proceso académico. Gracias por tu paciencia infinita, por tu apoyo incondicional en los momentos de cansancio, duda y desvelo, y por brindarme siempre palabras de aliento cuando el camino parecía difícil. Tu confianza en mí, tu comprensión y tu amor fueron el motor que me impulsó a seguir adelante y a no rendirme. Este logro también es tuyo, porque sin tu compañía constante y tu fe en mis capacidades, nada de esto habría sido posible.

A mi hijo, quien ha sido una de las mayores motivaciones para seguir creciendo y superándome cada día. Tu amor, tu alegría y tu presencia iluminan mi vida y me inspiran a ser mejor persona y profesionalista. Este logro también es para ti, porque cada esfuerzo realizado lleva el deseo de construir un mejor futuro para ti y de enseñarte que los sueños se alcanzan con dedicación, esfuerzo y perseverancia.

A mis padres, por ser mi ejemplo de fortaleza, esfuerzo y perseverancia. Gracias por el amor incondicional con el que me han acompañado a lo largo de mi vida, por cada sacrificio realizado, por sus consejos oportunos y por enseñarme el valor del trabajo, la responsabilidad y la constancia. Todo lo que soy hoy es reflejo de los valores que me inculcaron.

De manera muy especial, expreso mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, por su acompañamiento, orientación y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. Sus conocimientos, observaciones y valiosas sugerencias fueron fundamentales para fortalecer este trabajo. Gracias por compartir su experiencia, por su paciencia y por motivarme constantemente a reflexionar, aprender y crecer académicamente.

Asimismo, expreso mi agradecimiento a los doctores que integran mi comité, por su valioso apoyo, orientación y aportaciones académicas a lo largo de este proceso. Sus observaciones, comentarios y recomendaciones contribuyeron significativamente al fortalecimiento de esta investigación y a mi formación profesional.

De igual manera, agradezco profundamente a la directora de la institución educativa donde se desarrolló esta investigación, por su apertura, confianza y disposición para permitir la realización de este proyecto. Su apoyo fue fundamental para llevar a cabo este trabajo en beneficio de la comunidad educativa.

Expreso mi gratitud a las maestras y maestro participantes, por su valiosa colaboración, disposición y compromiso durante el proceso de implementación del programa de orientación docente. Su interés por fortalecer sus prácticas educativas y por seguir formándose para atender la diversidad en el aula hizo posible el desarrollo de esta investigación.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de una u otra manera, formaron parte de este camino y contribuyeron con su apoyo, palabras de aliento y confianza para que este sueño académico se hiciera realidad.

Agradecimiento

Mi sincero agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por su valiosa aportación, la cual hizo posible la realización de esta investigación y fortaleció el desarrollo académico y científico del proyecto.

RESUMEN

La presente investigación aborda la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas en docentes de educación básica del Estado de Morelos, considerando que un número importante de alumnos con discapacidad continúa siendo invisibilizado dentro del sistema escolar. El objetivo general fue incrementar dichas prácticas mediante la implementación de un taller de sensibilización y formación docente en inclusión educativa. El estudio adoptó un diseño preexperimental con enfoque mixto y longitudinal, bajo un esquema de pretest–postest con un solo grupo. La población estuvo integrada por nueve docentes de primero a sexto grado de una escuela primaria pública. Se aplicaron los instrumentos GEPIA de observación y autorreporte, así como el CEFA para evaluar la autoeficacia docente. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la planeación, la participación del alumnado y la percepción de autoeficacia, confirmando que la formación reflexiva y el acompañamiento institucional fortalecen la atención a la diversidad. En conclusión, el taller contribuyó a transformar las prácticas pedagógicas hacia una cultura de inclusión; no obstante, se identificaron barreras estructurales como la sobrecarga administrativa, la vulnerabilidad del docente ante padres de familia y la falta de participación familiar, factores que limitan la sostenibilidad de los logros alcanzados y resaltan la urgencia de fortalecer el respaldo institucional y comunitario al profesorado.

Palabras clave: inclusión educativa, prácticas inclusivas, docentes, discapacidad, formación docente.

ABSTRACT

This research addresses the need to strengthen inclusive teaching practices among primary school teachers in the State of Morelos, considering that a significant number of students with disabilities continue to be rendered invisible within the educational system. The general objective was to enhance such practices through the implementation of a teacher training and awareness program on educational inclusion. The study followed a pre-experimental, mixed, and longitudinal design, using a pretest–posttest single-group scheme. The participants were nine teachers from first to sixth grade in a public elementary school. The instruments GEPIA Observation, GEPIA Self-report, and CEFA were applied to assess teachers' self-efficacy and inclusive performance. The results revealed significant improvements in lesson planning, student participation, and self-efficacy perception, confirming that reflective training and institutional support strengthen teachers' ability to address diversity. In conclusion, the program contributed to transforming pedagogical practices toward a culture of inclusion; however, structural barriers such as administrative overload, teacher vulnerability in interactions with parents, and limited parental involvement persist, hindering the sustainability of progress and underscoring the need to reinforce institutional and community support for teachers.

Keywords: inclusive education, inclusive practices, teachers, disability, teacher training, shared.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO | 3 |
| 1.1 Derecho a la educación..... | 3 |
| 1.2 La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura y derecho a la educación..... | 3 |
| 1.3 Derecho a la educación en la agenda 2030..... | 3 |
| 1. 4 Derecho a la educación en los estados unidos mexicanos..... | 6 |
| 1.5 Ley general de educación de México | 8 |
| 1.6 Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad | 10 |
| 1.7 La nueva escuela mexicana | 11 |
| 1.8 Inclusión educativa..... | 12 |
| 1.9 ¿Qué es la inclusión educativa?..... | 12 |
| 1.10 Inclusión educativa en américa latina | 14 |
| 1.10.1 Uruguay | 15 |
| 1.10.2 Paraguay | 16 |
| 1.10.3 Colombia | 17 |
| 1.10.4 Venezuela | 18 |
| 1.10.5 Argentina..... | 19 |
| 1.11 Inclusión educativa en México..... | 20 |
| 1.12 Formación docente en inclusión educativa | 21 |
| 1.13 Legislación de la inclusión educativa en los estados de México | 22 |
| 1.14 Barreras para la inclusión..... | 25 |
| 1.14.1 ¿Cuáles son las barreras para la inclusión educativa?..... | 25 |
| 1.14.2 ¿Cuáles son los tipos de barreras para el aprendizaje?..... | 29 |
| 1.14.3 ¿Cómo se evalúan las barreras para la inclusión educativa?..... | 31 |
| 1.14.4 ¿Qué son las prácticas inclusivas?..... | 35 |
| 1.14.5 Estilos de aprendizaje | 36 |
| 1.14.6 Dinámicas de inclusión | 37 |

| | |
|---|------------|
| CAÍTULO 2. ANTECEDENTES..... | 39 |
| | |
| CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN | 50 |
| 3.1Objetivos | 53 |
| 3.2 Pregunta de investigación:..... | 53 |
| 3.3 Objetivo general: | 53 |
| 3.4 Objetivos específicos:..... | 53 |
| | |
| CAPÍTULO 4. MÉTODO..... | 54 |
| 4.1 Tipo de estudio | 54 |
| 4.2 Diseño de intervención..... | 54 |
| 4.3 Participantes | 54 |
| 4.4 VARIABLES..... | 54 |
| 4.5 Dependiente:..... | 54 |
| 4.6 Independiente: | 55 |
| 4.5 Instrumentos | 56 |
| 4.6 Escenarios y materiales | 58 |
| 4.7 Procedimiento..... | 58 |
| 4.8 Análisis de datos..... | 58 |
| 4.9 Consideraciones éticas | 59 |
| | |
| CAPÍTULO 5. RESULTADOS..... | 60 |
| CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN..... | 81 |
| CAPITULO 7. CONCLUSIÓN..... | 91 |
| CAPITULO 8. REFERENCIAS | 94 |
| ANEXO 1 | 98 |
| ANEXO 2 | 130 |
| Taller de intervención | 131 |
| Instrumentos utilizados en la investigación | 156 |

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en las escuelas busca asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades especiales, puedan acceder a una educación de calidad y equitativa en un entorno común. Se basa en el derecho de cada estudiante a formar parte de la comunidad escolar y recibir una educación que valore su diversidad. Según la UNESCO, (s.f) la educación inclusiva implica identificar y responder a la diversidad de necesidades, promoviendo la participación de todos los estudiantes y reduciendo la exclusión en la educación. Esto requiere cambios en los contenidos, enfoques y estrategias educativas para incluir a todos los niños, independientemente de sus características.

La inclusión en el aula también enfrenta desafíos, como la falta de formación adecuada de los docentes para manejar la diversidad, así como actitudes negativas hacia la inclusión. Calvo (2013) señala que las reformas en la formación docente han sido insuficientes para abordar estas dificultades. Estas reformas incluyen la duración de los programas de formación, las instituciones encargadas de la formación docente y la relación entre lo pedagógico y lo didáctico. A pesar de estas reformas, los problemas persisten, y uno de los obstáculos principales es la falta de talleres de formación inclusiva para docentes. Estos talleres son cruciales para sensibilizar a los educadores, brindarles herramientas prácticas y fomentar un entorno inclusivo y equitativo.

El objetivo principal de esta investigación es incrementar las prácticas inclusivas en los docentes de una escuela primaria pública en Morelos a través de un taller sobre inclusión educativa y sensibilización. La investigación se divide en seis capítulos: el primero ofrece definiciones sobre inclusión, formación docente y leyes relacionadas; el segundo presenta antecedentes y

aportaciones sobre talleres de inclusión; el tercero plantea el problema y la justificación; el cuarto describe el método de investigación, el diseño, participantes, y procedimientos; el quinto expone los resultados de los instrumentos aplicados; y el sexto ofrece la discusión, conclusiones y hallazgos del estudio.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 Derecho a la educación

Existen diversos marcos jurídicos que abordan el derecho a la educación de los niños, jóvenes, adultos, personas con discapacidad en diversos contextos. Existen reglamentaciones desde los órganos internacionales, así como en los marcos jurídicos de los países y los estados, a continuación, se abordará este derecho desde los diferentes agentes.

1.2 La organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura y derecho a la educación

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024), es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Menciona que la educación es un derecho humano fundamental indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023) menciona que “la educación es un derecho humano fundamental que permite sacar a los hombres y las mujeres de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible”

1.3 Derecho a la educación en la agenda 2030

El derecho a la educación es un derecho fundamental el cual lo encontramos en la Agenda 2030 que es un plan de acción mundial que desarrollaron en la ONU en 2015 los 180 países miembros posterior a un análisis de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los

propósitos son fortalecer la paz, erradicar la pobreza, asegurar el progreso social y económico, garantizar los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la equidad de género. Los ODM se transformaron posterior a un análisis, renombrándose como Objetivos de Desarrollo Sostenible Gobierno de México, (2017)

La agenda 2030 es propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (2024), con la finalidad de lograr objetivos en bienestar de todos, son 17 los objetivos principales, cuenta la agenda con un total de 169 metas. Los objetivos son:

1. Fin de la pobreza
2. Hambre cero
3. Salud y bienestar
4. Educación de calidad
5. Igualdad de género
6. Agua limpia y saneamiento
7. Energía asequible y no contaminante
8. Trabajo decente y crecimiento económico
9. Industria, innovación e infraestructura
10. Reducción de las desigualdades
11. Ciudades y comunidades sostenibles
12. Producción y consumo responsables
13. Acción por el clima
14. Vida submarina
15. Vida de ecosistemas terrestres

16. Paz, justicia e instituciones sólidas
17. Alianzas para lograr los logros

Con referencia al objetivo cuatro que es el de educación de calidad, cuenta con 10 metas, entre las que se destacan en relación a la inclusión y capacitación docentes son:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los

adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

1. 4 Derecho a la educación en los estados unidos mexicanos

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art 3., (1917) contaba con 136 artículos, de los cuales el artículo tercero hace referencia a la educación que a la letra dice:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (p.149).

Se realiza una reforma de la constitución el 15 de mayo de 2019, donde se hacen cambios al artículo 3° que se presenta a continuación.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (p. 2).

A diferencia del artículo 3° de 1917, en esta reforma se incluyen incisos donde se contempla en la Fracción II, incisos c, f y g; diversidad cultural, la educación inclusiva e intercultural.

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

f) Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación;

g) Será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (p.4)

1.5 Ley general de educación de México

La educación es uno de los derechos fundamentales que podrá gozar toda persona mexicana, este derecho está establecido dentro de la Ley General de educación, 2019, Art 1 menciona que:

La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República. (p. 1)

Por otro lado, dentro de esta ley todos los involucrados en la educación del alumno buscarán y le otorgarán las herramientas para desenvolverse en las diferentes áreas así lo menciona la LGE, Art, 3, (2019)

El Estado fomentará la participación activa de los educandos, madres y padres de familia o tutores, maestras y maestros, así como de los distintos actores involucrados en el proceso educativo y, en general, de todo el Sistema Educativo Nacional, para asegurar que éste extienda sus beneficios a todos los sectores sociales y regiones del país, a fin de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de sus habitantes. (p.2)

Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte (LGE, Art, 5, 2019, p. 2).

Dentro de la Ley General de Educación podemos encontrar un artículo que se enfoca en hablar sobre los alumnos con discapacidad, haciendo mención sobre el derecho que tienen para ser incluidos dentro de las instituciones, de acuerdo a la LGE, art, 41, al cual se le hizo una reforma en el sexenio del presidente López Obrador:

La educación especial tiene como objetivo identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto

educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación proporciona la capacitación y orientación a los padres o tutores; así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regular que atienden a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de, o bien con aptitudes sobresalientes.

En cuanto a la reforma que se le hace al artículo 41° de la ley general de educación podemos observar que a diferencia de otras reformas hechas por presidentes pasados; esta reforma por el presidente López Obrador; procura al alumno con discapacidad y sin ellas que puedan ejercer su derecho a la educación de manera equitativa y siempre buscando lograr la inclusión en el sistema educativo; así mismo plantea el trabajo cooperativo por parte del docente y padres de familia.

1.6 Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad

Como podemos notar todas las leyes buscan el mismo objetivo el cual es lograr que todos los alumnos sean incluidos dentro del sistema educativo así sus necesidades sean mínimas o severas; y dejar atrás lo que mucho se venía haciendo dejarlos olvidados o simplemente hacerlos invisibles ante la educación. De acuerdo a la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Art 15, (2011)

La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje,

comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación. (p 11)

1.7 La nueva escuela mexicana

La educación ha pasado por diferentes modelos los cuales siempre tienen como objetivo mejorar el aprendizaje de los alumnos y hacer válido su derecho a la educación de todos los estudiantes, sin embargo, podemos notar que no todos los modelos han funcionado. De acuerdo a las diferentes pruebas aplicadas a lo largo de los años podemos notar que hay un rezago histórico de los aprendizajes básicos; actualmente La Nueva Escuela Mexicana, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública en un documento emitido por la Secretaría de Educación de Media Superior (2019), refiere que la Nueva Escuela “Tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república. (p.3)

De acuerdo a Tomasevski (2004): Garantiza el derecho a la educación desde la educación inicial a la superior, llevando a efecto cuatro condiciones necesarias

La asequibilidad: implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías.

La accesibilidad: obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

La aceptabilidad: considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado

La adaptabilidad: se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación. (p.4)

1.8 Inclusión educativa

A pesar de los grandes avances que se han alcanzado durante los últimos años; podemos notar que aún falta por avanzar en la educación; ya que cierta cantidad de alumnos aún se ven privados de su derecho a la educación y las oportunidades de aprendizaje se siguen distribuyendo de manera desigual o en muchos de los casos omitiendo a estos alumnos que necesitan mayor ayuda. La educación inclusiva busca que todos los alumnos tengan acceso de manera equitativa al aprendizaje dentro de las aulas.

1.9 ¿Qué es la inclusión educativa?

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) 2021, la educación inclusiva es:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as.

Por otra parte, Booth y Ainscow (2000) comenzaron a implementar el concepto de inclusión, al que definen como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes; pretendiendo con ello, aumentar la participación en la cultura, los currículos y comunidades de las escuelas (Navarro & Espino, 2012)

Por último, Donoso (2013) explicita tres momentos por los cuales ha transitado la educación para poder llegar al concepto de la educación inclusiva o para todos, siendo el de segregación que comenzó a mediados del siglo pasado, evolucionado posteriormente a la integración y planeando la inclusión en la última década del siglo pasado. En la tabla 1 se presentan a groso modo características de estos tres momentos.

Tabla 1

Evolución de la educación Inclusiva

| Evolución de la educación inclusiva | | | |
|-------------------------------------|--|---|---|
| Años | 1960-1980 | 1980-1990 | 1990- a la actualidad |
| Tipos de educación | Segregadora | Integracionista | Inclusiva |
| Tendencia | Homogeneidad del alumnado (asimilacionista) | Alguien no encaja y hay que integrarlo al sistema adaptando recursos. | Modificar el sistema para que todos entren. |
| Objeto de la intervención | Alumnos normales (se excluye a los diferentes) | Alumnos con necesidades educativas especiales | Todos los alumnos |

Nota: Esta tabla muestra la evolución de la educación a lo largo de los años (Donoso, 2013).

Actualmente se busca que las escuelas puedan ser inclusivas con los alumnos que presentan discapacidades, pero un foco rojo a tratar son las barreras que se encuentran en las instituciones. Para que se pueda lograr la inclusión educativa es necesario realizar cambios actitudinales, estructurales y académicos para que estos alumnos puedan realmente ejercer su

derecho; derecho que por muchos años ha sido negado.

1.10 Inclusión educativa en américa latina

La educación inclusiva no es un tema reciente podemos observar que nuestro país ha buscado desde hace años lograr una inclusión, lo cual no se ha podido por qué ha pasado por procesos como la integración en las aulas donde no había inclusión, pero era lo más cercano a ella, actualmente se habla de este término con mayor fuerza ya que se está buscando la manera, los medios y estrategias para poder hacerla posible y estos alumnos puedan acceder a una educación de calidad y equitativa.

Mencionaré a algunos autores que han sido parte de este término de inclusión o buscan que se pueda lograr de acuerdo a:

Paz-Maldonado (2023) realizó una revisión sistemática del proceso de inclusión en Honduras donde fue hasta el 2005, que se estableció la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad, con la finalidad de promover los derechos de este grupo social en distintas áreas en el Decreto N.º 160-2005; seis años después en el 2011 se aprobó la Ley Fundamental de Educación para los niveles de prebásica, básica y media. En ese tenor el concepto de inclusión fue entendido como sinónimo de igualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza, plasmado en el Decreto N.º 262-2011.

Dos años más tarde se instauraba la Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad y Equidad de la Educación, tomando como un aspecto central la equidad educativa, con el afán de favorecer a los diversos grupos sociales excluidos del sistema nacional de educación en el Decreto N.º 265-2013 y en 2014 se creó el Reglamento de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales

para regular la inclusión de dicho estudiantado. En 2024 aparece el Reglamento de Formación Inicial Docente, donde se promueve el respeto a la diversidad en el proceso pedagógico desarrollado por el profesorado en los niveles de pre básica, básica y media en el Acuerdo Ejecutivo N.º 1364-SE-2014.

Por otro lado, en el país de Uruguay existen escuelas especiales y aulas reservadas para personas que presenten alguna discapacidad, problemas de aprendizaje y altas capacidades. Estas escuelas especiales están distribuidas en Montevideo y los distintos Departamentos y en muchos casos se especializan en un tipo de discapacidad.

De acuerdo con el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018, hay modalidades de educación especial que se encuentran “aulas en escuelas comunes con inclusión en los grupos de educación común maestros de apoyo en escuela común, escolaridad compartida en escuela común y especial y apoyo en escuela especial.”

Asimismo, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (2016) nos habla sobre Las Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria en donde establecen la inclusión como principio rector del sistema educativo uruguayo. Busca la transformación de las escuelas especiales en Centros de recursos para inclusión educativa y el fortalecimiento y la expansión de los maestros de apoyo. Mantienen las escuelas especiales como centros de recursos y como escuelas para estudiantes con discapacidades severas y dispositivos de apoyo o pasantías para los estudiantes que lo requieran.

1.10.1 Uruguay

La Ley General de Educación (2008) establece los principios fundamentales de la

educación inclusiva en Uruguay. El artículo 8, relacionado con la diversidad y la inclusión educativa, señala que el Estado garantizará los derechos de los grupos minoritarios o aquellos en situaciones de vulnerabilidad, con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades para el ejercicio pleno del derecho a la educación y su inclusión social efectiva.

Según el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018, las modalidades de educación especial incluyen "aulas dentro de las escuelas regulares con inclusión en los grupos de educación común, maestros de apoyo en escuelas comunes, escolaridad compartida entre escuelas comunes y especiales, y apoyo en escuelas especiales".

Por otro lado, el Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2017-2018, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), sostiene que Uruguay dispone de un marco normativo para la inclusión educativa, con el objetivo de garantizar que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación. En particular, en el ámbito de la discapacidad, tanto la política educativa como el marco normativo han avanzado hacia la integración de niños y adolescentes en las aulas de las escuelas regulares (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

1.10.2 Paraguay

En Paraguay se encuentra La Ley N.º 5136 de 2013 sobre Educación Inclusiva que tiene como finalidad implementar acciones y mecanismos para desarrollar un modelo educativo inclusivo dentro del Sistema Educativo Regular. Su propósito es garantizar los principios de integralidad, equidad e inclusión para todos los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, estableciendo procedimientos que aseguren su integración en la educación regular. Asimismo, la norma dispone que el Ministerio de Educación y Cultura debe garantizar a estos

estudiantes igualdad de oportunidades, el reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad humana, acceso a todos los niveles y modalidades de educación, la prohibición de la discriminación y la creación de servicios de apoyo en todas las instituciones educativas públicas y privadas subvencionadas (UNESCO, 2021).

Por otro lado, la Ley N.º 1680 de 2001, que aprueba el Código de la Niñez y Adolescencia, establece que las personas con discapacidad deben recibir una educación de calidad. Esta educación debe incluir estimulación temprana y tratamientos educativos especializados que promuevan su desarrollo integral y les permitan alcanzar un nivel de autonomía adecuado.

También se encuentra la Ley N.º 2470 de 2004, que establece la obligatoriedad de incorporar a las personas con discapacidad en el sistema de educación pública. En el marco de la Ley de Educación Inclusiva, esta normativa busca promover la implementación de ajustes razonables, modificaciones y adaptaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Además, procura asegurar el pleno disfrute y ejercicio de este derecho en igualdad de condiciones con los demás, eliminando las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

1.10.3 Colombia

La Constitución Política de Colombia afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art. 67).

La Ley 361 de 1997, que promueve la integración de las personas con limitaciones, así como su asistencia y protección, establece en el Capítulo II la responsabilidad del Estado de

asegurar el acceso a la educación en todos los niveles, sin ningún tipo de discriminación. Además, resalta la necesidad de implementar medidas pedagógicas que favorezcan su integración tanto social como académica en aulas regulares (Congreso de la República de Colombia, 1997).

La ley más reciente en Colombia, la Ley 1421 de 2017, establece de manera específica las disposiciones para la atención de personas con discapacidad, así como para aquellas con talentos excepcionales, garantizando su inclusión y desarrollo integral en diferentes ámbitos.

1.10.4 Venezuela

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), en su artículo 102, establece que "la educación es un derecho humano y un deber social fundamental; es democrática, gratuita y obligatoria." (P. 20).

Por otra parte, la Resolución N.º 2005 de 1996 establece las normas para la integración escolar de personas con discapacidad. Esta resolución dispone que tanto las instituciones educativas públicas como privadas tienen la obligación de garantizar el ingreso, desarrollo y culminación de los estudios de los alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (2009) fomenta el acceso al sistema educativo para las personas con necesidades educativas especiales, impulsando la creación de condiciones adecuadas que permitan su inclusión y desarrollo dentro del ámbito educativo.

En 2009, mediante la Ley N.º 39.236, la República Bolivariana de Venezuela ratificó los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, reafirmando su compromiso con la promoción, protección y garantía de estos derechos en todos los ámbitos de la sociedad.

1.10.5 Argentina

Rosana Cielo Linares es Subsecretaria de Educación de Misiones, Argentina. Participa activamente en la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina del IIPE UNESCO, y desde su lugar trabaja por una educación de calidad.

“Con la mirada puesta en los sistemas educativos, sobre todo en las escuelas y en las aulas, necesitamos construir saberes pedagógicos potentes que nos animen a proyectar y avanzar en propuestas justas de calidad educativa” (Cielo, 2023).

Dentro del sistema escolar, la Resolución N.º 155 del Consejo Federal de Educación de 2011 propuso una reorganización del modelo educativo. Esta resolución plantea que las escuelas especiales se destinen exclusivamente a aquellos niños y niñas cuya complejidad de discapacidad requiera un entorno educativo específico. Asimismo, establece que todas las instituciones educativas deben garantizar la inclusión, promoviendo la integración de estudiantes con necesidades especiales en espacios comunes.

Un aspecto fundamental a destacar es que, según lo establecido en la Resolución CFE 311 de 2016, todos los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a estudiar en el nivel inicial y primario dentro de la educación común, en igualdad de condiciones con los demás. Sin embargo, para el nivel secundario, se garantiza la existencia de instituciones bajo la denominación de "Escuelas de Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad," destinadas a aquellos estudiantes que requieran ajustes específicos en su trayectoria educativa.

El progreso en las políticas públicas, las campañas de concienciación dirigidas a la comunidad, los docentes y las familias, junto con herramientas legales como la Resolución CFE 311, ha facilitado importantes avances en la inclusión de personas con discapacidad en el país.

1.11 Inclusión educativa en México

México es uno de los países que ha buscado la inclusión educativa dentro de las aulas sin embargo, podemos decir que esto no ha sido nada fácil, conforme han pasado los años podemos notar avances significativos para que todos los alumnos puedan ser tomados en cuenta y ser visibles para la sociedad; estos logros han sido también gracias a las familias de los alumnos con discapacidades que no han dejado de perseverar para que sus hijos puedan ser incluidos en el sistema educativo ya sea público o privado. Tal como mencionan Carmen et al. (2021) La inclusión educativa:

Se ha visto fomentada por programas de integración como la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual busca la reintegración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, existiendo o no discapacidad, de igual manera existen los Centros de Atención Múltiple (CAM) en donde se imparten a alumnos con capacidades diferentes los temas curriculares y de igual forma existe el Programa Nacional para la Inclusión y Equidad Educativa (PNIEE) [16], siendo estos lo únicos programas existentes que fomenten una inclusión educativa por parte de la Secretaría de Educación.

Los diferentes programas de inclusión tienen objetivos diferentes por ejemplo el USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) funciona mediante la identificación de alumnos que requieran la atención, o en caso por indicación de una sospecha o posible NEE por parte de padres o docentes; por otro lado, el CAM (Centro de Atención Múltiple) recibe a alumnos directamente canalizados por docentes (p. 47).

El objetivo de USAER es poder promover la integración de los alumnos a las escuelas regulares, sin embargo, podemos observar que solo son integrados y no como tal incluidos dentro de las aulas ya que los alumnos tienen que salir a sus terapias y como tal los están segregando;

podemos agregar que las terapias no son constantes debido a la falta de personal y esto ocasiona un avance lento.

1.12 Formación docente en inclusión educativa

Un punto relevante del cual hablar es la formación docente ya que en muchas de las ocasiones los docentes no cuentan con la formación o las herramientas necesaria para trabajar con toda la diversidad de alumnos y únicamente se limitan a dar clases a estudiantes que no presenten necesidades educativas especiales; para que la inclusión pueda ser óptima es necesario que el docente desde el comienzo de sus estudios universitarios tenga las materias necesarias, así como las herramientas o conocimientos que va a utilizar para que la educación sea de calidad y equitativa sin embargo, como se desea que todos los alumnos puedan ser incluidos en las aulas si el docente es en algunas ocasiones es el primero en rehusarse a trabajar con alumnos que presentan discapacidades.

De acuerdo a Calvo (2013) son varias las reformas que, en las últimas décadas, ha sufrido la formación docente.

1. La primera hace relación a la duración de la misma. En América Latina se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente.
2. La segunda se refiere a las instituciones en las cuales se forman los docentes.
3. La tercera tiene que ver con los contenidos de formación y con la relación entre lo pedagógico y lo didáctico. No obstante, como lo señala Vaillant (2007), estos procesos de reforma no han resuelto problemas tan importantes en la formación docente como el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación de los contenidos de formación; la poca

relación entre la pedagogía y las didácticas específicas, además de la relación compleja entre los centros de formación docente y los lugares donde se lleva a cabo la práctica docente.

Dentro del texto aborda un tema importante del cual hablar que son los formadores de docentes, es entendido que conforme van pasando los años cada vez aparecen nuevas teorías o métodos de enseñanza y si aquellos formadores tampoco están actualizados seguirán transmitiendo métodos que posiblemente ya no funcionen; por lo tanto, es necesario que desde el formador hasta los futuros docentes se le hable o se interesen por el mundo de la inclusión para poder aplicarla dentro del salón de clases. Si realmente se quiere hablar de docentes formadores de la inclusión es necesario llevarlos a la práctica donde apliquen aquellas estrategias que se les van enseñando a lo largo de la carrera para potenciar sus habilidades.

Como se puede notar no solamente el docente tiene que tener las herramientas si no los formadores de docentes los cuales, en múltiples ocasiones, no actualizan sus conocimientos ni estrategias pedagógicas, lo que provoca que continúen aplicando enfoques tradicionales, las cuales se replican de manera directa en las prácticas y aprendizajes del alumnado que se está formando como futuro docente. es de suma importancia que los futuros profesionistas a ser maestros tengan ese entusiasmo por ser autodidactas, empáticos y con un panorama más abierto para impartir clases más didácticas y que todos los estudiantes puedan adquirir los conocimientos.

1.13 Legislación de la inclusión educativa en los estados de México

Lay y Anguiano (2015) realizaron una integración de las reformas que en México se han realizado en cada uno de los Estados para lograr legislar la educación inclusiva para personas con discapacidad. Se presentan por décadas los Estados que han aprobado esas leyes.

1990 a 1999

- Nayarit, Ley para la Protección e Inclusión de las Personas con Discapacidad, 15 de mayo de 1996, se ha reformado en 2006 y 2014.
- Sonora, Ley de Integración Social para Personas con Discapacidad, 12 de julio de 1999, se ha reformado en 2005. 2009, 2012 y 2013.

De 2000 a 2009

- Aguascalientes, Ley de Integración Social y Productiva de Personas con Discapacidad, 3 de febrero de 2000.
- Sinaloa, Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, 6 de septiembre de 2000.
- Durango, Ley Estatal para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, 23 de diciembre de 2001, reformada en 2007.

Chihuahua, Ley para la Atención de las Personas con Discapacidad, 24 de julio de 2004, reformada en 2012

- Nuevo León, Ley de las personas con discapacidad, 8 de marzo de 2006, reformada en 2010 y 2012.
- Morelos, Ley de Atención Integral para Personas con Discapacidad, 4 de julio de 2007.
- Puebla, Ley para las Personas con Discapacidad, 12 de enero de 2009.
- Oaxaca, Ley de Atención a Personas con Discapacidad, 25 de abril de 2009.

- Jalisco, Ley para la Atención y Desarrollo Integral de Personas con Discapacidad, 31 de diciembre de 2009.

De 2010 a 2019

- Tlaxcala, Ley para las Personas con Discapacidad, 19 de febrero de 2010.
- Veracruz, Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad, 26 de febrero de 2010
- Hidalgo, Ley Integral para las Personas con Discapacidad, 31 de diciembre de 2010.
- 15. Querétaro, Ley de Integración al Desarrollo Social de las Personas con Discapacidad, 25 de septiembre de 2011.
- Yucatán, Ley para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 7 de diciembre de 2011.
- Campeche, Ley Integral para las Personas con Discapacidad, 28 de junio de 2012.
- Estado de México, Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad, 31 de agosto de 2012
- Guanajuato, Ley de Inclusión para las Personas con Discapacidad, 13 de septiembre de 2012.
- San Luis Potosí, Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 13 de septiembre de 2012.
- Quintana Roo, Ley para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 30 de julio de 2013.

- Baja California Sur, Ley Estatal para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 27 de enero de 2014.
- Tamaulipas, Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, 3 de abril de 2014
- Tabasco, Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 14 de mayo de 2014.
- Michoacán, Ley para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 28 de julio de 2014.
- Chiapas, se presentó la iniciativa de Ley para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, 30 de mayo de 2013, pero no se ha dictaminado.

1.14 Barreras para la inclusión

El proceso de inclusión ha tenido una larga trayectoria, quedándose en muchos de los casos en integración educativa y no una real inclusión educativa, parte de lo que influye en no lograr una inclusión como tal son las barreras para el aprendizaje y la participación.

1.14.1 ¿Cuáles son las barreras para la inclusión educativa?

México busca que las escuelas sean inclusivas con todos los alumnos, sin embargo, para que esto sea posible es necesario tener en cuenta diferentes factores que la obstaculizan, por lo tanto, se necesita tener un panorama más abierto el cual vea desde una perspectiva intercultural, por lo que es necesario abatir las barreras para el aprendizaje y la inclusión; de acuerdo a la UNIR (2020) las barreras para el aprendizaje son:

Género: una educación con perspectiva de género basada en la igualdad de ambos sexos.

Migración: se presenta por diferencias de idioma, presencia de racismo, costumbres, siendo importante trabajar desde una mirada intercultural para ayudar al alumnado migrante y a sus compañeros a asimilar nuevas costumbres.

Idioma: cuando el idioma materno del alumno y del docente es diferentes, se impide que pueda seguir y entender las explicaciones del profesor, socializar con los otros compañeros del aula, participar de forma activa en clase.

Racismo: por la multiculturalidad que existen en las aulas se pueden presentar problemas de racismo que afecten a la convivencia escolar, por el idioma, la cultura etc....

Religión: otro ámbito dentro de las aulas que hay que trabajar es el fomento de la tolerancia con las diferentes religiones y creencias que puedan tener los alumnos.

Sociocultural y económica: Un aspecto importante es el acceso a la educación, ya que, a pesar de ser gratuita, no todos los niños y niñas tienen la oportunidad de ir a la escuela. El nivel económico que posean las familias o pertenencia a un grupo sociocultural pueden también impedir el libre acceso de los menores a la enseñanza.

Diversidad funcional: para aquellos alumnos que presenten una diversidad funcional de tipo físico o cognitivo no solo es necesario adaptación de barreras arquitectónicas o de intérpretes de lenguaje de signos, sino una formación adecuada del profesorado para que atienda las necesidades que se presenten.

Política: La política es una de las áreas que condiciona las bases del marco normativo de la educación; actualmente podemos observar confusiones sobre cómo abordar la inclusión en el aula, ya que por un lado se aboga por la integración y,

por otro, se lleva a cabo una labor especializada con los alumnos que presentan necesidades.

Por otro lado, de acuerdo a Gonzales, Martín y Poy (2019) divide las barreras para el aprendizaje en subcategorías aquellas que obstaculizan y las que impulsan los procesos de inclusión:

Barreras para la inclusión

- Poca formación docente
- Escasez de recursos (humanos principalmente)
- Tiempo insuficiente
- La administración educativa
- El rol de las familias

Facilitadores para la inclusión

- El compañerismo
- Experiencia docente
- Constancia y persistencia en la labor docente

Para López (2011) “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. Las barreras en la escuela son en ámbitos diferentes y las clasifica como:

Políticas: menciona la contradicción que existe en las leyes con la educación de las personas y culturas diferentes; ya que se habla de una educación para todos y aun se sigue permitiendo las escuelas de educación especial. proponen un currículo diverso, pero al mismo tiempo promueven adaptaciones curriculares. y por último el trabajo cooperativo de los maestros con los alumnos, sin embargo, aún el maestro de apoyo sigue sacando a los alumnos de su salón.

Culturales: aluden a la actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje) el “normal” y el “especial”. Esta clasificación genera prácticas educativas de exclusión, segregación o integración. El concepto de alumno con necesidades especiales ha generado un estigma, más que ayudar. Lo mismo ha sucedido con la evaluación diagnóstica ya que se ha convertido en un etiquetaje debido a la desconfianza que genera este diagnóstico. La inteligencia, como la deficiencia, se construye gracias a la cultura, o a la ausencia de la misma, y a la educación, por tanto, se requiere romper los paradigmas que conllevan a la etiqueta.

Didácticas: Se ubica en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Primera. La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no está considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. El aula debe convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros, donde cualquier actividad no se organice ni individual ni cooperativamente, si no de manera cooperativa.

Segunda. El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de textos, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas, Ruptura con las adaptaciones curriculares. Debe ser un currículo que no genere desigualdades y que las erradique. Ofrecer práctica educativa simultánea y divergentes en donde se entienda que el currículo diversificado es aprender lo mismo, pero con experiencias diferentes.

Tercera. La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar. La escuela inclusiva requiere de una buena formación en la educación participativa y en una manera distinta de construir el conocimiento, evitando el doble currículo en las aulas, proporcionando el trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo entre el alumnado, así como la participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

Cuarta. la necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. De ser un profesor técnico-racional, a un profesor-investigador. La clave de los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión. El docente deja de ser un transmisor de conocimiento para poder ser un agente comprometido con el cambio y la transformación.

Quinta. La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. Se requiere un paso de las escuelas antidemocráticas a las democráticas. La corresponsabilidad educativa es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. (p.42-48)

A partir de las barreras previamente identificadas, se reconoce que estas no se limitan a un solo ámbito, sino que se manifiestan de manera múltiple y, en muchos casos, permanecen invisibilizadas o no son consideradas dentro de la práctica educativa. Resulta pertinente señalar que el docente también puede constituirse como una barrera para el aprendizaje y la participación cuando sus creencias, actitudes, resistencias al cambio o estilos de enseñanza restringen el acceso, la permanencia y el logro académico de determinados estudiantes. En este sentido, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva implica un proceso reflexivo y crítico sobre las prácticas pedagógicas; ello exige identificar los aciertos, pero también reconocer aquello que requiere ser transformado, a fin de ajustar, mejorar y generar condiciones equitativas que favorezcan la participación plena y el aprendizaje de todos.

1.14.2 ¿Cuáles son los tipos de barreras para el aprendizaje?

Las barreras para el aprendizaje y la participación son obstáculos que impiden que los alumnos hagan uso de su derecho a la educación de manera plena; ya que estas dificultan o limitan

sus oportunidades de aprendizaje. En este sentido podemos decir que la BAP son todas aquellas que se encuentran en la interacción que hay entre el alumno y su contexto. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023 a) las barreras son estructurales, normativas, didácticas y actitudinales; a continuación, se abordarán de manera general los componentes de éstas:

Tabla 1

Ejemplos de las barreras para el aprendizaje y la participación.

| Estructurales | Normativas | Didácticas | Actitudinales |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizados. • Negar la atención a los estudiantes por no contar con los recursos materiales o humanos en la escuela. • Pensar que sólo pueden atenderse a estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones no diversificadas. • Organización del centro escolar que favorece la exclusión. • Procesos de gestión poco incluyentes. • Reglamentos que no consideran la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> Falta de metodologías didácticas diversificadas. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Falta de vinculación con especialistas o tutores, familias y sociedad. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula, incluso desde la organización del mobiliario escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Segregación de estudiantes. • Prejuicios hacia determinados estudiantes. • Estereotipos. • Sobreprotección debido a condiciones propias de estudiantes. • Exclusión por rendimiento. |

Nota: Barreras para el aprendizaje y la participación (Secretaría de Educación Pública (2013^a, p. 2).

Para que la escuela sea verdaderamente inclusiva, es fundamental adoptar una visión amplia e integral. No basta con contar con aulas inclusivas; es igualmente necesario eliminar las

Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ya que en muchos casos estas son las principales causas por las que algunos alumnos no son incluidos en la vida escolar. La presencia de estas barreras genera formas de exclusión desde el momento en que el aula carece de una infraestructura adecuada, los docentes no cuentan con la capacitación necesaria o persisten actitudes que limitan el aprendizaje y vulneran el derecho a la educación.

1.14.3 ¿Cómo se evalúan las barreras para la inclusión educativa?

Para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación dentro del contexto escolar, es necesario implementar un protocolo sistemático que permita reconocerlas, analizarlas y establecer estrategias para su atención. Dicho proceso contribuye a determinar las acciones pertinentes para su reducción o eliminación, con el propósito de garantizar que todos los estudiantes ejerzan plenamente su derecho a una educación inclusiva y de calidad.

A través de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023b) se mostrará cómo se pueden identificar estas barreras paso a paso:

Paso 1. El colectivo necesita realizar un diagnóstico de la escuela.

Se podrán retomar los diagnósticos que previamente se han trabajado; analizando los niveles de construcción de comunidad que se lleva a cabo en la escuela, los valores que se comparten, las políticas escolares y de organización que prevalecen, así como su influencia en la inclusión. También es importante que identifiquen que en el Programa analítico y la planeación didáctica estén presentes la atención a las necesidades de la diversidad que se encuentran en la escuela y el aula.

Para determinar los apoyos que hacen falta por realizar; para eliminar las BAP detectadas, se pueden utilizar las siguientes preguntas:

¿Hay una cultura de empatía, solidaridad y cooperación en la escuela?

¿Hay respeto y valoración de las diferencias?

¿La escuela se organiza para una participación equitativa de todas y todos los participantes?

¿La política y acciones que se aplican buscan fomentar la inclusión?

¿Se ofrecen múltiples formas para acceder a la educación en el aula?

¿La accesibilidad física permite la participación plena de todas las personas?

En el contexto de la práctica docente, para obtener los elementos al respecto de las BAP que haga falta atender en el aula, se deberán analizar los apoyos que se están brindando para que todas y todos accedan al currículo, de manera que se proporcionen múltiples formas de implicación, de representación y de acción y expresión. Para ello, se pueden guiar de las siguientes preguntas:

¿Empleo múltiples formas de presentar el material en el aula?

¿Contribuyo al desarrollo de la autonomía de mis estudiantes?

¿Ofrezco soluciones para clarificar el lenguaje, las matemáticas y otros conceptos?

¿Motivo las preferencias individuales de mis estudiantes a partir de sus intereses?

¿Ofrezco opiniones para que mis estudiantes presenten sus actividades y proyectos en múltiples formas de representación?

¿Propicio la autoevaluación constante y la evaluación formativa?

Una vez que se obtienen los hallazgos más importantes de las culturas, políticas y prácticas que se identifican en la escuela como pendientes, así como el progreso hasta el momento, se realiza un resumen y se presenta como diagnóstico; el mismo debe dar cuenta de los retos que aún enfrentan y los avances que tienen rumbo a la inclusión, sin perder de vista la realidad de la escuela, es decir, los recursos con los que se cuenta, sean materiales o humanos. El diagnóstico se podrá actualizar constantemente, según se requiera y de acuerdo con las experiencias que se vivan en el contexto escolar.

Paso 2. Plantear la ruta de trabajo para las BAP identificadas

Se deberá realizar un plan de acción en el que se organicen las prioridades, de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico; recordando que el propósito será minimizar o eliminar las prácticas de exclusión dentro de la escuela, es decir, las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se identifiquen. Para poder desarrollar este plan de acción, tomar en cuenta lo siguiente:

¿Cuáles son las acciones prioritarias?

¿Qué se busca lograr con esas acciones?

¿En qué orden se podrán realizar?

¿Cuáles serán las responsabilidades de cada integrante del colectivo?

¿En qué plazo se realizarán las acciones?

¿Cómo aportarán estas acciones a los retos en pro de la inclusión?

Aprovechen la experiencia, gustos y habilidades de cada una de las personas del colectivo escolar para que se distribuyan los roles y se busquen los mecanismos de acción para cada reto detectado. Es posible que al avanzar con las acciones determinadas para realizar en el corto plazo vayan surgiendo nuevas necesidades, por lo cual el plan de acción podrá ser modificado según convenga a lo detectado en colectivo.

Se revisarán los avances de estas implementaciones, analizando el tiempo establecido contra el que se tomó para lograrlo y el nivel de cumplimiento de los mismos. No se debe olvidar incluir a toda la comunidad escolar en estas evaluaciones, las cuales se volverán permanentes.

Las evidencias se podrán documentar como se considere pertinente, sea a través de materiales multimedia, informes, cuestionarios aplicados, entre otros. Tomen en cuenta las siguientes preguntas:

¿Qué logros se obtuvieron?

¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentaron?

¿Qué acciones se encuentran pendientes?

¿Se realizó un trabajo colaborativo entre todo el colectivo escolar y su comunidad?

¿Las acciones planteadas fueron realistas para las posibilidades de la escuela?

¿Se avanzó en la valoración de la diversidad entre el estudiantado?

Cada nuevo ciclo escolar o cada que lo determine el colectivo se podrá realizar un nuevo diagnóstico en el que se identifiquen esas barreras que impiden el aprendizaje y la participación plena de estudiantes, familias y personal educativo, pues conforme la población vaya cambiando, habrá nuevos retos y nuevos logros identificables en el entorno escolar. No se trata de agregar carga administrativa al colectivo docente, sino aprovechar todas las estrategias que se realizan día con día para que todo contribuya a buscar lograr la inclusión en la escuela.

1.14.4 ¿Qué son las prácticas inclusivas?

El uso de las prácticas inclusivas busca ayudar a lograr el objetivo de la inclusión de todos los estudiantes mediante estrategias ya planificadas que puedan ayudar. Según Azorín (2020) la transformación de los sistemas educativos empieza por identificar las políticas y las prácticas necesarias para que el cambio y la mejora se produzcan (p. 17).

Las prácticas de educación inclusiva buscan apoyar el desarrollo de todos los estudiantes creando condiciones ambientales favorables. Las prácticas que se inscriben en una perspectiva ecosistémica Niemi (2021):

pretenden actuar sobre el entorno educativo (por ejemplo, las situaciones de aprendizaje, el diseño del aula, las relaciones entre los niños, entre los niños y los adultos y entre los adultos, incluidas las familias y la comunidad); reconocen la contribución de los actores del equipo escolar más allá de las intervenciones desplegadas con el alumnado de forma individual y directa; consideran los distintos ámbitos del desarrollo global de los estudiantes y los vínculos entre ellos; conciben

las manifestaciones del desarrollo y el aprendizaje como algo que está en continuo cambio y que es el resultado de las oportunidades de desarrollo que se le ofrecen (Borri et al., 2018; Larose et al., 2014; Sanahuja et al., 2020). (p.17-37)

En la actualidad, numerosos estudios (Alba, 2019; Bunch, 2016; Griful-et al., 2020; Simón et al., 2016, entre otros señalan al diseño universal para el aprendizaje (DUA) como un enfoque que ayuda a los docentes a generar espacios de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes a través de sus tres principios: 1) propiciar múltiples formas de representación, 2) propiciar múltiples formas de acción y expresión y 3) propiciar múltiples formas de implicación. (p.17-37)

Por otro lado, García, Belesaca y Jara (2018) mencionan que las prácticas inclusivas son “aquellas acciones cuya responsabilidad toman los docentes, padres de familia y los alumnos para favorecer la participación de todos; específicamente de aquellos que han estado segregados y marginados o en situación de vulnerabilidad”.

1.14.5 Estilos de aprendizaje

De acuerdo a los estilos de aprendizaje podemos darnos cuenta que todos los estudiantes aprenden de diferente manera; ya sea visual, auditivo o kinestésico; por tal motivo podemos darnos cuenta en las aulas que muchas veces la manera de enseñar no impactará a todos de la misma manera; debido a esto es necesario ubicar el estilo de aprendizaje para que el alumno pueda adquirir los conocimientos de su grado. de acuerdo a Scala learning (2023) los estilos de aprendizaje se dividen en tres:

El estilo de aprendizaje visual se refiere a la preferencia de algunas personas por procesar y comprender la información a través de imágenes, gráficos, diagramas y representaciones visuales. Las personas con un estilo de aprendizaje visual tienden a retener mejor la información cuando se les presenta de manera visualmente atractiva y organizada.

El estilo de aprendizaje auditivo se centra en la preferencia de algunas personas por procesar y comprender la información a través de la escucha y el sonido. Las personas con este estilo de aprendizaje aprenden mejor cuando se les presenta la información de forma oral, a través de explicaciones verbales, conferencias, discusiones y actividades de aprendizaje auditivas.

Kinestésico o también conocido como aprendizaje táctil, es un estilo de aprendizaje caracterizado por una preferencia por el movimiento físico y la participación en el proceso de aprendizaje. Las personas con un estilo de aprendizaje kinestésico aprenden mejor cuando pueden participar activamente en actividades prácticas, manipular objetos y experimentar directamente con su entorno.

1.14.6 Dinámicas de inclusión

Para lograr una inclusión educativa es necesario transmitir el conocimiento a través del juego ya que es una manera sencilla y divertida donde se pueden rescatar los objetivos. Educación para Compartir (2022) realizaron un material que contiene 15 juegos inclusivos, los cuales están dirigidos a niños y niñas de nivel primaria. En el material podemos encontrar información sobre cada dinámica, así como las reglas del juego, preguntas a la hora de terminar y algunas recomendaciones extras. A continuación, se presentan los juegos:

Juego 1 Derechos en movimiento Juego

Juego 2 Mi derecho es tu derecho Juego

Juego 3 Oportunidades escondidillas Juego

Juego 4 Noticias con valor Juego

Juego 5 Gigantes, hadas y elfos Juego

Juego 6 BASTA a la discriminación Juego

Juego 7 Mi huella de inclusión Juego

Juego 8 Recreadores del mundo Juego

Juego 9 ¡Alto al ciberacoso! Juego

Juego 10 Desafío a la desigualdad Juego

Juego 11 Adivina quién soy Juego

Juego 12 ¡Oh memoria! Juego

Juego 13 Descubre al trol Juego

Juego 14 Escudos familiares Juego

Juego 15 Los retos de la empatía.

CAÍTULO 2. ANTECEDENTES

México es uno de los países que cuenta con una larga historia en el apoyo a la inclusión de los estudiantes con discapacidad y sin ella; sin embargo, es un proceso que no ha sido nada fácil, pero a pesar de todo esto se ha mantenido en pie junto con las familias de estudiantes con discapacidades para lograr el objetivo.

Almendaréz (2014) en su estudio *Evaluación de un Programa de Intervención para Promover Prácticas Docentes Inclusivas*, realiza un estudio cuantitativo de tipo descriptivo, que se realizó en cuatro etapas o fases: (1) diagnóstico y evaluación inicial, (2) curso-taller sobre educación inclusiva, (3) asesoramiento en el aula y (4) evaluación de la intervención. Como objetivo general se planteó evaluar la efectividad de un programa de actualización para fomentar las prácticas inclusivas en el aula mediante las prácticas docentes en una escuela primaria.

Participaron en el estudio un total de doce profesoras y profesores de grupo de una escuela primaria del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, en el estado de San Luis Potosí, México, los cuales tuvieron diferentes niveles de participación. Los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA en sus dos versiones (autopercepción y observación) muestran que las y los docentes han realizado cambios importantes en sus prácticas, a partir de la intervención, sobre todo, en áreas como la sensibilización ante la diversidad y la reflexión acerca de sus prácticas, lo cual es esencial para que sigan desarrollando prácticas que beneficien a todo el alumnado. También se consiguió mediante la intervención la modificación de prácticas donde el personal docente tiene el control y puede apoyarse en sus recursos y conocimientos. Aunado a lo anterior, contar con mayor información y acceder a programas de actualización permite al personal docente adquirir mayor seguridad y confianza en su labor.

Castañeda (2021) en su proyecto Estrategia de Intervención para Fortalecer Procesos de Educación Inclusiva a través de la Reflexión de Prácticas Pedagógicas hacen una intervención cuyo objetivo general fue, diseñar, implementar y validar una estrategia de formación y actualización que mediante la reflexión del enfoque inclusivo permitiera a docentes de centros de atención múltiple, transformar prácticas pedagógicas para posibilitar la inclusión de los alumnos de estos planteles a contextos educativos regulares. Para la muestra se consideraron los 11 Centros de Atención Múltiple del estado de Colima.

Los resultados de este documento demostraron que los docentes reflejan puntajes altos en relación con buenas prácticas inclusivas. Sin embargo, se identifican puntuaciones bajas en prácticas como la formación docente, evidenciándose necesidad en actualización y capacitación en temas relacionados con educación inclusiva, estrategias diversificadas, atención a la discapacidad y trastornos.

Barrera (2017) en su trabajo Prácticas inclusivas en la formación docente en México es un estudio de tipo descriptivo que tuvo como objetivo general identificar las prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes de una Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, en México. Se buscó conocer la percepción de la población estudiantil sobre las prácticas inclusivas de sus docentes y la propia percepción de estos últimos.

Se establecieron como objetivos específicos el comparar la perspectiva de docentes, estudiantes y equipo de investigación en relación con el nivel de prácticas inclusivas e identificar si hay diferencias en la percepción estudiantil, según la licenciatura y semestre que cursan, con respecto a las prácticas inclusivas del profesorado evaluado. El presente estudio se realizó en el

plantel de la capital potosina, en el cual participaron autoridades, personal administrativo, docentes y estudiantes de la modalidad escolarizada.

La evaluación se realizó mediante observación no participante, entrevistas semi estructuradas y la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes. El presente estudio permitió identificar que, para mejorar su práctica inclusiva, el profesorado formador de docentes participante precisa mayores apoyos en relación con las condiciones físicas del aula, la metodología y la relación maestro-alumno, lo cual refleja la necesidad de flexibilizar el currículum y prestar atención al desarrollo organizativo como una estrategia de cambio que surge desde el interior de la escuela y se ajusta a las necesidades de esta, las cuales han sido evaluadas como exitosas por parte de los directivos de educación especial. Se trata de un estudio cuantitativo.

En el estudio participaron profesores de escuelas nominadas como exitosas en el proceso de inclusión y en cuyas aulas había al menos un alumno con necesidades educativas especiales. Participaron: 10 docentes de Colima, 17 de Sonora y 34 de San Luis Potosí, para un total de 61. De ellos, 48 trabajaban en escuelas urbanas y 13 en escuelas rurales, todas con apoyo de educación especial.

Los instrumentos utilizados fueron: Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA) - Autorreporte, Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA) de Mitchell (2014), Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva (SACIE, por sus siglas en inglés), Escala de Autoeficacia para Implementar Prácticas Inclusivas (TEIP, por sus siglas en inglés) y Evaluación de las Competencias Docentes y Clima de Aula (CODCA).

En los resultados obtenidos se encontró que la planta docente autovalora positivamente sus prácticas inclusivas. Dentro del apartado uso del tiempo, se observó que el personal docente utiliza eficazmente el tiempo de clase para motivar a todo el grupo en la realización de las actividades. Además, se aprovecha este tiempo para el desarrollo de competencias, evitando actividades que no contribuyen a ello.

En cuanto a la metodología, se destaca que los docentes toman en cuenta los conocimientos previos, el ritmo y estilo de aprendizaje de todos sus alumnos. También se esfuerzan por que sus explicaciones y los contenidos sean accesibles para todos, propiciando así un aprendizaje significativo.

Respecto a la evaluación, los resultados muestran que los docentes se esfuerzan por aplicar evaluaciones formativas que consideran las características de los estudiantes, permitiendo una retroalimentación efectiva y un seguimiento más personalizado del aprendizaje.

En la dimensión de relación docentes-estudiantes, se evidencia que los docentes promueven relaciones sanas y de respeto tanto entre los estudiantes como entre estos y el profesorado, generando un ambiente favorable para la inclusión.

La categoría de reflexión y sensibilización indica que los docentes revisan y reflexionan sobre su metodología y evaluación con la intención de mejorarlas. Asimismo, evitan prácticas discriminatorias, toman en cuenta a todos sus alumnos y comparten sus experiencias positivas con otros profesionales.

Finalmente, en cuanto a la formación docente, se observa que los docentes muestran interés en capacitarse de manera constante, reconociendo la importancia de la actualización profesional para mejorar sus prácticas inclusivas.

Hernández (2017) en su investigación Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria tenía como objetivo conocer las prácticas inclusivas que llevan a cabo un grupo de docentes de una escuela primaria y las principales preocupaciones que tienen respecto a la educación inclusiva. El grupo participante estuvo conformado por 11 docentes frente a grupo, la maestra de apoyo, el maestro de educación física y el director, todos de una escuela primaria de un municipio de la zona huasteca del estado de San Luis Potosí. La evaluación se conformó por la aplicación de los siguientes instrumentos: GEPIA (García, Romero & Escalante, 2011), SACIE y cuestionario para fortalecer el aprendizaje.

El primer objetivo busca identificar las estrategias menos usadas por los docentes para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos, de acuerdo a los datos reportados en el cuestionario de estrategias para fortalecer el aprendizaje las estrategias que menos utilizan los docentes son las relacionadas a: Seguimiento del progreso de los alumnos e identificación de aquellos cuyo logro está por debajo del de sus compañeros. Manejo conductual positivo, con énfasis en la prevención y reducción de los problemas de conducta.

El segundo objetivo busca identificar las principales preocupaciones de los maestros a la hora de implementar prácticas inclusivas, al respecto a los docentes les preocupa que los estudiantes con discapacidad no vayan a ser aceptados por el resto de sus compañeros, y tienden a hacer que sus contactos con las personas con discapacidad sean breves. Además de la preocupación de no tener los conocimientos ni las habilidades requeridas para enseñar a los estudiantes con discapacidad.

Mientras que el objetivo es identificar si los docentes llevan a cabo prácticas inclusivas en su aula. De acuerdo a los instrumentos se encontró que los maestros se reportan con altas prácticas inclusivas, sin embargo, hay temores y preocupaciones para llevar a cabo esas prácticas en el aula.

Andrade (2020) en su investigación Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente, estuvo centrado en identificar las prácticas inclusivas de los estudiantes en formación docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, México. El presente estudio es de tipo cuantitativo. Para la recolección de datos se aplicó la Guía de evaluación de prácticas inclusivas en el aula –GEPIA- (García, Romero y Escalante, 2011).

El estudio se realizó en las aulas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima, México participando 269 estudiantes (83 hombres y 186 mujeres). El desglose de participantes corresponde a 127 de las licenciaturas de educación especial, 68 de enseñanza de matemáticas y 74 de educación física y deporte. Los datos fueron analizados empleando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.20) para obtener los promedios de las respuestas de las poblaciones y desviaciones estándar. También se aplicó la T de Student y ANOVA para la comparación de medias.

Con fundamento en los hallazgos de la presente investigación se puede identificar que existe una diferencia altamente significativa entre las opiniones de los estudiantes por sexo en relación a las categorías que refiere la GEPIA en la puesta de prácticas inclusivas; reflejándose que las mujeres están más sensibilizadas para atender a la diversidad a diferencia que los hombres.

Es importante referir que tanto la licenciatura en educación física y deporte, así como la licenciatura en enseñanza de las matemáticas es visible un porcentaje mayor en hombres; sin

embargo, el perfil de egreso de ambas carreras no centra su atención en la construcción de prácticas inclusivas.

Por otra parte, se identifica que existen diferencias altamente significativas entre las opiniones que tienen los estudiantes de las tres licenciaturas que se ofertan; identificándose que los estudiantes de la licenciatura en educación especial están más familiarizados y sensibilizados para emprender prácticas inclusivas, siguiendo los estudiantes de educación física y deporte; y reflejándose puntajes más bajos en los estudiantes de enseñanza de las matemáticas. Este resultado tiene estrecha relación al perfil de egreso que cada carrera oferta.

Serna, A. y Serna, E. (s.f.) en su investigación *Prácticas Docentes para Promover la Educación Inclusiva en el Nivel Inicial y en Básica Primaria*, tuvo como objetivo indagar sobre las prácticas de docentes de educación inicial y primaria para promover la educación inclusiva. El diseño de investigación fue descriptivo con enfoque cualitativo.

Participaron 40 docentes, una orientadora y cuatro directivos de centros educativos del municipio de San Juan de la Maguana, Distrito 02-05, tanto de Educación Inicial como de Educación Primaria. De los 45 participantes, 36 corresponden al género femenino y 9 al masculino. En cuanto a la edad, 8 participantes tienen un rango de edad entre 25 y 35 años, 25 se ubican en un rango entre 35 y 45 años, 10 participantes en el de 45 a 55 años y uno se ubica en el rango de edad entre los 55 y los 65 años. Para la recolección de la información se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada, se plantearon 11 preguntas para indagar por las prácticas de los docentes de educación inicial y educación primaria frente a la educación inclusiva.

A partir de las respuestas de docentes y directivos, se identificaron tres categorías de análisis:

a. Actitudes frente a la educación inclusiva

b. Labor/rol docente

c. Gestión escolar

En la categoría actitudes frente a la educación inclusiva-AFEI, se encontró que docentes y directivos, cuando tienen en el aula estudiantes en situación de discapacidad, realizan trabajo personalizado, buscan estrategias, ayudas y actividades que el estudiante pueda realizar. Destacan como una de las mayores dificultades los escasos conocimientos y estrategias con las que cuentan para tratar estos casos, dificultad para realizar clases divertidas donde los estudiantes se motiven por aprender, los procesos evaluativos y el bullying.

Respecto a la categoría labor/rol docente-LD, se observó que docentes y directivos hacen alusión a factores relacionados con la falta de tiempo, poca experiencia en la orientación de los procesos de los estudiantes en situación de discapacidad.

En cuanto a la categoría gestión escolar-GE, se observó que los docentes hacen mención a la falta de recursos pedagógicos, a la dificultad para dar seguimiento a los grupos tan numerosos y falta de capacitación en temas relacionados con la inclusión, especialmente en el contexto escolar.

En relación con las acciones que los docentes y directivos consideran se pueden potenciar para promover la educación inclusiva, mencionan la importancia de formar a los maestros en prácticas inclusivas, contar con ayuda y apoyo del Ministerio de Educación, capacitar al personal, adecuar la planta física, conocer las necesidades de la población, realizar charlas grupales, lograr que el niño sienta confianza, que se sienta motivado y trabajar en equipo.

Royero, C. en su tesis Promover y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en los docentes de preescolar y básica primaria de la Escuela Normal Superior de la Mojana. El enfoque metodológico adoptado en esta propuesta de intervención está basado en la investigación cualitativa que, en término de Hernández et. al (2014) proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Así mismo, se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

En este orden de ideas, esta propuesta busca propiciar escenarios de formación para lograr la apropiación e integración pedagógica de los elementos de gestión DUA Y PIAR en el logro de unas prácticas educativas con enfoque inclusivo, en la que los docentes logran transformar sus prácticas de aula, generando dispersión del conocimiento dada la intención de utilizar redes de docentes de la institución, dotando de riqueza interpretativa, debido a que lo que el docente aprende lo aprovecha para la transformación de su práctica, dando mayor sentido y significado a su quehacer formativo.

Como instrumentos de evaluación se utilizará un diagnóstico inclusivo, sensibilización inclusiva, apropiación inclusiva, prácticas inclusivas y comunidad de aprendizaje. Los y las maestros se deben apropiar, arriesgar y hacer ejercicios prácticos que materialicen los conceptos sobre educación inclusiva, dándole vida a los conceptos, en el contexto escolar de la institución educativa Escuela Normal Superior la Mojana y se conviertan en elementos diarios y constantes. Se necesita fortalecer el plan institucional de formación docente en el que se tenga como elemento fundamental la educación inclusiva como parte de las competencias del docente, lo cual requiere de un equipo líder que pueda hacer seguimiento sobre las planeaciones y resultados de aprendizajes

que se logren con los y las estudiantes que requieran de una educación inclusiva.

Durante la intervención se logró percibir que los y las docentes presentan falencias en ciertas competencias que deben adquirir para poder educar a estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Esto es una alarma para que la institución educativa se preocupe por la formación docente

García, et al. (2023) en su trabajo de investigación Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria Se realizó una investigación con un diseño descriptivo (en tanto se buscó identificar perfiles de grupos (Hernández, Fernández y Baptista 2014), de corte cuantitativo, pues se trabajó con la información cuantitativa proporcionada por los instrumentos de evaluación.

Se seleccionaron cinco escuelas públicas regulares del estado de San Luis Potosí, en las que el director de la USAER que las atendía deseaba conocer el nivel de prácticas inclusivas de la planta docente. Participó la totalidad de docentes (N=29) de dichas escuelas, de ellas cuatro primarias y una secundaria, ubicadas en comunidades de zonas semiurbanas cercanas a la ciudad de San Luis Potosí, México. La investigación se desarrolló durante los ciclos escolares 2020-2021.

Se utilizaron cinco instrumentos de escala tipo Likert, cuatro validados y uno en proceso de validación, para identificar de qué manera se está desarrollando la inclusión en el centro escolar y las áreas posibles de mejora.

1. GEPIA-Formato de Autorreporte (García-Cedillo et al. 2018).
2. CEFA, de Mitchell, con una validación de Ramos et al. (2020)
3. CODCA (Gómez-Martínez, Romero-Contreras y García de Loera 2017), compuesta por las

subescalas.

4. SACIE (The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale) de Loreman et al. (2007).

5. TEIP (Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale) de Sharma, Loreman & Forlin (2011). Consta de 18 reactivos organizados en tres subescalas.

El personal docente que participó en el estudio muestra puntajes que denotan prácticas inclusivas elevadas en cuanto al uso de una metodología variada para beneficiar al estudiantado de sus grupos, explican expectativas y organizan a sus estudiantes para optimizar sus aprendizajes, evitan discriminarlos y organizan el aula para aprovechar los recursos de que disponen, aplican estrategias de trabajo cooperativo entre los estudiantes y tratan de proporcionarles un ambiente de trabajo agradable y seguro. No obstante, revelan necesitar apoyo para mejorar algunas prácticas inclusivas, como por ejemplo aumentar las formas de colaboración con las familias y con otros; requieren de una mayor formación o capacitación, es decir, se identifica la necesidad de contar con recursos para atender al alumnado con NEE. Tienen dificultades para el manejo de las conductas disruptivas en los grupos y para mejorar las relaciones entre ellos.

CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los retos más significativos y al mismo tiempo uno de los aspectos prioritarios en la agenda educativa actual. A nivel global, se han impulsado esfuerzos para garantizar que los alumnos con y sin discapacidad puedan participar plenamente en el sistema educativo; no obstante, persisten barreras sociales, institucionales y actitudinales, entre ellas la falta de empatía hacia estos estudiantes. En el caso de México, se reconoce la importancia de asegurar que todas las niñas y todos los niños ejerzan su derecho a una educación de calidad. Por ello, se ha implementado la Nueva Escuela Mexicana, un modelo que coloca al alumno en el centro del proceso formativo y busca promover una educación equitativa, inclusiva y de excelencia para toda la comunidad escolar.

Por otro lado hablaremos sobre el personal docente el cual menciona que no cuentan con los conocimientos y herramientas para trabajar la inclusión en el salón de clases y esto provoca que en muchos de los casos los alumnos no sean contemplados o simplemente sean aceptados en el aula pero no se hacen los ajustes razonables para que pueda adquirir los conocimientos necesarios; esto como consecuencia trae alumnos invisibles ante el personal docente, deserción o alumnos en grados que no les corresponden y estudiantes con problemas en los aprendizajes básicos.

También, hablaremos sobre el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), en el cual menciona que el número de niños y niñas con discapacidad en el mundo es de casi 240 millones. Los niños con discapacidad están en desventaja con respecto a los niños sin discapacidad en la mayoría de las medidas relacionadas con el bienestar infantil, dice el informe.

Esta nueva investigación confirma lo que ya sabíamos: en el ejercicio de sus derechos, los niños con discapacidad se enfrentan a múltiples desafíos que a menudo se superponen, dijo Henrietta Fore, directora ejecutiva de UNICEF. Desde el acceso a la educación a los libros que las familias les leen en casa, los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de ser incluidos o escuchados en todos los ámbitos evaluados.

Por lo tanto, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021)

En el estado de Colima el 5.5% de la población presentaba algún tipo de discapacidad hasta el año 2020. De este total, el 2.1% correspondía a niñas, niños y adolescentes de entre 0 y 17 años, es decir, edades en las que regularmente se cursa la educación básica en el país.

En el ámbito educativo de la totalidad de los educandos inscritos en nivel preescolar y primaria, el .21% y el .47% respectivamente, se encuentran inscritos en los once Centros de Atención Múltiple (CAM), y que por las diversas barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan no han sido acogidos en las escuelas de educación regular, presenten o no discapacidades severas Secretaría de Educación del Estado de Colima (2021).

En el ciclo escolar 2016-2017, los servicios de educación especial Morelos atendieron a 6,061 estudiantes: 1,261 a través de la modalidad escolarizada que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y 4,560 atendidos mediante los servicios que ofrecen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en escuelas de Educación Básica del sector público. Además 240 atendidos por los Servicios de

Orientación integrados por los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) y la Unidad de Orientación al Público (UOP) que brindan atención a estudiantes y orientación a docentes, como se describe a continuación.

Son los servicios de educación especial encargados de apoyar el proceso de inclusión educativa del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. (SEP: 2006, SEP: 2017)

De acuerdo a las cifras antes mencionadas podemos observar que hay una considerable población de alumnos con discapacidades que no han sido tomados en cuenta por las escuelas, y a su vez su derecho no lo están ejerciendo ya que han sido invisibles por muchos años; esta investigación tiene como objetivo incrementar las prácticas inclusivas en docentes de una escuela primaria pública del Estado de Morelos por medio de la implementación de un taller sobre inclusión educativa y sensibilización a docentes. La importancia de este taller es poder impactar positivamente en los docentes y se sientan apoyados con nuevas estrategia y conocimientos que puedan aplicar dentro de su salón; pero no solo los maestros sino también los alumnos que han sido olvidados y menospreciados por la sociedad por falta de empatía.

3.1Objetivos

3.2 Pregunta de investigación:

¿Se presentan cambios favorables en las prácticas inclusivas en docentes de primaria de una escuela Pública del Estado de Morelos posterior a la implementación de un taller?

3.3 Objetivo general:

Incrementar las prácticas inclusivas en docentes de una escuela primaria pública del Estado de Morelos por medio de la implementación de un taller sobre inclusión educativa y sensibilización a docentes.

3.4 Objetivos específicos:

1. Evaluar las prácticas inclusivas y las barreras para la educación en profesores de una escuela de educación pública de Temixco.
2. Diseñar e implementar un taller de prácticas inclusivas y la superación de barreras para la inclusión educativa en profesores de una escuela de educación pública de Temixco.
3. Evaluar los cambios de las prácticas inclusivas y las barreras para la educación en profesores de una escuela de educación pública de Temixco.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

A continuación, se presenta el método utilizado en esta investigación de intervención así mismo se describe el diseño del mismo, los participantes, materiales utilizados y procedimiento seguido en cada etapa.

4.1 Tipo de estudio

La investigación corresponde a un estudio mixto con un enfoque longitudinal. La metodología se ha elegido para explicar y medir la variable de prácticas inclusivas.

4.2 Diseño de intervención

Se utilizará un enfoque preexperimental de pretest-postest de un solo grupo.

4.3 Participantes

En la investigación participarán 9 docentes de 1° a 6° de primaria los cuales son maestros frente a grupo. Cabe mencionar que se excluyen a aquellos docentes que no estén frente a grupo y se eliminarán a los participantes que no concluyan alguna de las fases del proceso de intervención.

4.4 VARIABLES

4.5 Dependiente:

| Macro variable | Microvariables |
|--|--|
| Estrategias para favorecer los aprendizajes | Contexto de aprendizaje |
| | Estrategias de enseñanza |
| | Estrategia de comportamiento |
| | Estrategia de cooperación interinstitucional |

| | |
|---|--|
| | Estrategias de recursos para el aprendizaje |
| Percepción docente de las prácticas inclusivas | Condiciones físicas del aula |
| | Planeación |
| | Uso del tiempo |
| | Metodología |
| | Evacuación |
| | Relación entre los maestros y alumnos, los alumnos y los maestros entre si |
| | Prácticas del personal de apoyo |
| | Reflexión y sensibilización |
| | Formación docente |
| | Practica del personal de apoyo y maestros de grupo |
| | Practica del personal de Escuela Regular y familia |
| Prácticas inclusivas | Condiciones físicas del aula |
| | Planeación |
| | Uso del tiempo |
| | Metodología |
| | Evaluación |
| | Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre si |

4.6 Independiente:

Taller de intervención a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas con duración de 8 sesiones, que contó con los siguientes temas:

- Planeación

- Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- Ajustes Razonables.
- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Cómo organizar un salón inclusivo.
- Espacios colaborativos.
- Crear un espacio cómodo y agradable, de todos y para todos.

4.5 Instrumentos

Se utilizaron tres materiales de análisis. El primero fue la *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte GEPIA*, es un instrumento adaptado del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo donde trabaja el docente. Está conformada por 60 reactivos organizados por las siguientes subescalas: Condiciones físicas del aula, planeación, uso del tiempo, metodología, evaluación, relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí, práctica del personal de apoyo, reflexión y sensibilización, formación docente, práctica personal de apoyo y maestros de grupo y práctica del personal de ER y familias.

En el antepenúltimo reactivo se le pide al maestro que menciona cinco aspectos que considera deben ser mejorados para que la escuela y el docente ofrezcan una educación más inclusiva y por último tiene que mencionar cinco temáticas que considere necesarios para la formación del personal de la institución. GEPIA fue desarrollada para la valoración del

profesorado mexicano, cuenta con valores apropiados de confiabilidad ($\alpha=.847$ para la escala total) y validez aparente y de contenido (García et al., 2018).

El segundo material fue la *Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación GEPIA* su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en las escuelas. Está conformado por 33 reactivos organizados por las siguientes subescalas: Contexto de aprendizaje, estrategias de enseñanza, estrategias del comportamiento, estrategias de cooperación interinstitucional y estrategias de recursos para el aprendizaje.

Para determinar la validez del constructo se analizó la estructura interna de cada una de las subescalas a través de la técnica multivariante de análisis factorial con el método de máxima verosimilitud con rotación Varimax, que solicita un peso factorial mayor a .40. Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el índice de consistencia interna de Alpha de Cronbach.

Por último, el tercer instrumento son *estrategias para fortalecer el aprendizaje de Mitchell* llamado CEFA (2015a) el cual presenta 27 estrategias organizadas en grupos. En el primer grupo, se encuentran las estrategias relacionadas con el contexto de aprendizaje, como, por ejemplo: la educación inclusiva, la enseñanza en grupo cooperativo y el clima del aula. En la enseñanza de grupos colaborativos se utiliza una mezcla de actividades de grupo e individuales, en las cuales el alumnado tiene la oportunidad de trabajar con sus pares e intercambiar experiencias de aprendizaje (Mitchell, 2014).

En el segundo grupo se encuentran las estrategias cognitivas, como la autorregulación del aprendizaje, las estrategias de memoria y las cognitivo conductuales. La enseñanza de estrategias cognitivas se refiere a formas de ayudar al estudiantado a adquirir las habilidades cognitivas para organizar la información e integrar la información en sus conocimientos existentes. El tercer grupo

se centra en estrategias del comportamiento como la instrucción directa y la evaluación funcional. Un cuarto grupo examina las estrategias para toda la escuela y la cooperación interinstitucional.

4.6 Escenarios y materiales

Salón de clases de la institución que tenga proyector para proyectar las presentaciones a trabajar; los materiales necesarios son: herramientas digitales, bitácora, plumas, así como actividades y materiales de cada sesión.

4.7 Procedimiento

Autorización por parte de la directora de la institución para la aplicación de la intervención y evaluación del taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas. En el pretest se aplicará GEPIA de Observación, GEPIA de Autorreporte y CEFA, para identificar las prácticas inclusivas del aula donde labora el docente.

Posterior, se implementará el programa de intervención, diseñado para fortalecer las prácticas inclusivas. El programa está dividido en 10 sesiones las cuales se tocarán temas relacionados con la sensibilización, la planeación, ajustes razonables, estrategias para organizar un salón inclusivo y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación social. Las sesiones se realizan en la escuela los días lunes y viernes de 5:00 a.m. a 6:00 a.m.

4.8 Análisis de datos

Para la validación de los resultados de los instrumentos, se trabajará con el programa SPSS v.25 para el procesamiento descriptivo se calculará el Alfa de Cronbach global por medio del SPSS

v.25 para el procesamiento descriptivo, se calculará el Alfa de Cronbach para verificar la consistencia de los instrumentos aplicados. Para el pretest- posttest se aplicarán los mismos instrumentos antes mencionados y un examen de diagnóstico de los temas que se abordaron para verificar si se presentaron cambios significativos aplicando el análisis de Wilcoxon.

4.9 Consideraciones éticas

Los participantes deberán tener la información necesaria, comprenderla y poder elegir sin coacción o engaño, proporcionándoles la información en un formulario donde podrán poner si aceptan o no participar en la investigación.

Las sesiones se llevarán a cabo con respeto, equidad y honestidad, sin discriminar ni humillar a ningún participante. Los nombres y la información personal de cada uno de los participantes se manejan con discreción y confidencialidad.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

La recolección de datos se inició con una población conformada por nueve docentes, ocho mujeres y un hombre.

Resultados objetivo 1: Evaluar las prácticas inclusivas y las barreras para la educación en profesores de una escuela de educación pública de Temixco, que permitan identificar las necesidades a fortalecer para mejorar las prácticas inclusivas y minimizar las barreras.

Docente de 1° A

Se observa a una docente con experiencia que procura implementar diversas estrategias didácticas dentro del aula. A pesar de atender a un grupo numeroso, logra mantener la atención de los estudiantes, quienes se muestran participativos y entusiasmados durante el desarrollo de la clase.

Docente de 2° A

Se observa a una maestra con amplia experiencia, quien implementa estrategias claras tanto para la salida al baño como para mantener la disciplina dentro del salón. A pesar de tener una personalidad firme, esto no afecta la participación activa de los alumnos en clase. Es una docente organizada, lo cual es evidente en la preparación y disposición del material que utiliza durante sus sesiones.

Durante las actividades, la maestra fomenta un ambiente de comunicación abierta al preguntar si existen dudas, con el objetivo de aclararlas y evitar que los alumnos queden con

interrogantes. Sin embargo, en cuanto a su planeación, se observa la ausencia de adecuaciones específicas para atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo que sugiere que el material no está adaptado a las necesidades de estos estudiantes.

Docente de 3° A

La maestra imparte sus clases con seguridad, lo que refleja su experiencia en el aula. Durante las actividades, se mantiene atenta a las necesidades de sus alumnos, brindando apoyo a quienes tienen dudas. Además, el orden y la disciplina que prevalecen en su salón son aspectos positivos que favorecen el ambiente de aprendizaje.

Docente de 3° B

La maestra, al impartir sus clases, se asegura de que los alumnos comprendan las actividades planteadas, realizando preguntas relacionadas con el tema para reforzar su aprendizaje. En cuanto a la disciplina y el control del grupo, no se presentan problemas, lo que evidencia un manejo adecuado del aula.

Docente de 4° A

Se observa a un docente tranquilo y cálido, que genera un ambiente agradable para el aprendizaje. Durante las actividades, utiliza herramientas tecnológicas para complementar sus explicaciones, asegurándose de que los temas sean comprendidos con mayor claridad. Además, verifica el aprendizaje previo mediante una lluvia de ideas antes de introducir un nuevo tema, lo que facilita la conexión entre los contenidos. Durante el desarrollo de las actividades, el docente

se acerca a las butacas de los alumnos para supervisar su trabajo y ofrecer apoyo cuando es necesario.

No obstante, se identifica la ausencia de adecuaciones en su planificación, lo que representa una barrera para garantizar que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan aprender y adquirir los conocimientos de manera efectiva. Es recomendable considerar estas adecuaciones para promover una educación inclusiva y equitativa.

Docente de 4° B

La maestra se muestra amable y demuestra experiencia al impartir sus clases. Busca estrategias efectivas para garantizar que todos sus alumnos comprendan las actividades, iniciando con preguntas sobre los temas previamente vistos y repitiendo este enfoque con los nuevos contenidos, verificando constantemente que no queden dudas. Además, fomenta un ambiente de participación al preguntar frecuentemente si alguien necesita aclaraciones.

Entre sus estrategias destaca la implementación de medidas para apoyar a los alumnos que no terminan a tiempo, permitiéndoles utilizar parte del receso para completar sus actividades y evitar trabajos incompletos. También organiza mesas de trabajo grupales donde reúne a los alumnos con mayores dificultades para que colaboren y avancen juntos.

Docente de 5° A

La maestra de grupo se caracteriza por su alegría y por generar un ambiente positivo dentro del salón de clases. Se observa a una docente con experiencia, siempre atenta al progreso de sus

alumnos y al correcto desarrollo de las actividades. Antes de abordar nuevos temas, se asegura de que los alumnos comprendan los contenidos previamente vistos, consolidando así su aprendizaje.

La docente utiliza estrategias dinámicas, como incorporar música o realizar actividades fuera del aula, fomentando la participación activa de los estudiantes. Además, se involucra directamente en las actividades, lo que motiva a los alumnos a mantenerse comprometidos. Una de las estrategias que emplea es reunir a los alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en una mesa específica para trabajar de manera más personalizada con ellos.

Docente de 6° A

La maestra de grupo se caracteriza por ser cálida y atenta con sus alumnos. En cada actividad, se asegura de que los estudiantes hayan comprendido el contenido anterior, formulando preguntas para reforzar su aprendizaje. Un aspecto destacable de su labor es que todas sus planeaciones están organizadas y cuentan con adecuaciones específicas para atender a las necesidades de las alumnas con NEE presentes en el salón.

Durante las actividades, la docente responde a las dudas de sus alumnos de manera clara, utilizando explicaciones sencillas y apoyándose en ejemplos prácticos para facilitar la comprensión.

Es importante mencionar que en el grupo hay dos alumnas con BAP, quienes trabajan con las adecuaciones diseñadas por la maestra. Además, la docente tomó la iniciativa de buscar apoyo de un especialista, demostrando su compromiso con el aprendizaje y bienestar de las alumnas, lo que contribuye a un enfoque inclusivo en el aula.

Docente de 6° B

Se observa a un maestro con experiencia y un alto nivel de organización al impartir sus clases. Cada vez que se cambia de actividad, la docente se asegura de retomar los temas vistos previamente para verificar la comprensión de los alumnos. Durante el desarrollo de la clase, se mantiene atenta y realiza preguntas constantes para resolver cualquier duda que pueda surgir. El ambiente en el salón es agradable y lleno de confianza, lo que motiva a los alumnos a participar activamente.

Resultados objetivo 3: Evaluar los cambios de las prácticas inclusivas y las barreras para la educación en profesores de una escuela de educación pública de Temixco.

Los resultados obtenidos permiten comparar las percepciones y acciones de los profesores antes y después de la intervención, mostrando avances en la sensibilización hacia la inclusión y en el reconocimiento de obstáculos que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan las gráficas que ilustran estos hallazgos.

En el GEPIA de Observación pretest, las dimensiones 1 y 2 obtuvieron un 58.9%, mientras que la dimensión 3 alcanzó un 66.66%. La dimensión 4 (Metodología) presentó el porcentaje más bajo con 38.5%, evidenciando áreas de mejora. En contraste, la dimensión 5 (Evaluación) obtuvo el porcentaje más alto con 67.37%, y la dimensión 6 registró un 65.28%.

En general, los resultados muestran un mejor desempeño en el área de evaluación y mayores áreas de oportunidad en metodología.

Tabla 2

Descriptivos de las dimensiones del Gepia de Observación Pretest.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. Desviación |
|----------------------|----------|---------------|---------------|--------------|-----------------------------|
| PreOD1 | 9 | 8 | 15 | 11.78 | 2.99 |
| PreOD2 | 9 | 8 | 15 | 11.78 | 2.99 |
| PreOD3 | 9 | 6 | 9 | 8.00 | .88 |
| PreOD4 | 9 | 10 | 12 | 10.78 | .83 |
| PreOD5 | 9 | 10 | 12 | 10.78 | .833 |
| PreOD6 | 9 | 20 | 22 | 20.89 | .928 |
| N valido (por lista) | 9 | | | | |

Nota: fuente propia.

En la Tabla 3 se presentan los resultados del posttest del GEPIA de Observación. En la dimensión 1 se obtuvo un 93.9%, siendo el porcentaje más alto. La dimensión 2 registró un 52.8%, representando el valor más bajo. En la dimensión 3 se alcanzó un 85.16%, mientras que la dimensión 4 obtuvo un 67.46%. Por su parte, la dimensión 5 presentó un 72.25% y, finalmente, la dimensión 6 alcanzó un 81.25%.

En términos generales, se observa un mayor desempeño en la dimensión 1, correspondiente a Condiciones físicas del aula, mientras que la dimensión 2, relacionada con Planeación, refleja el porcentaje más bajo, lo que indica un área de oportunidad en este aspecto.

Tabla 3

Descriptivos de las dimensiones del Gepia de Observación Postest.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Des. Desviación. |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|-----------------------------|
| Condiciones físicas del aula | 9 | 18 | 20 | 18.78 | .66 |
| Planeación | 9 | 8 | 13 | 10.56 | 1.74 |
| Uso del tiempo | 9 | 9 | 11 | 10.22 | .66 |
| Metodología | 9 | 18 | 21 | 18.89 | 1.16 |
| Evaluación | 9 | 9 | 13 | 11.56 | 1.66 |
| Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí | 9 | 22 | 29 | 26.00 | 2.69 |
| N valido (por lista) | 9 | | | | |

Nota: fuente propia.

En la tabla 4 se presentan los resultados por dimensiones del pretest del GEPIA de Autorreporte. En la dimensión 1 se obtuvo un 20%, mientras que la dimensión 2 registró un 56.75%. La dimensión 3 alcanzó el 94.41%, siendo el porcentaje más alto. Por su parte, la dimensión 4 obtuvo un 61.12% y la dimensión 5 un 57.41%.

En relación con las demás dimensiones, la dimensión 6 presentó un 53.47%, la dimensión 7 un 25%, la dimensión 8 un 66.1%, la dimensión 9 un 47.25%, la dimensión 10 un 25%, y finalmente la dimensión 11 registró un 53.66%.

En términos generales, la dimensión con mayor porcentaje fue la dimensión 3, correspondiente al uso del tiempo, mientras que la dimensión con menor resultado fue la dimensión 1, relacionada

con las condiciones físicas del aula, lo que indica un área importante de oportunidad en este aspecto.

Tabla 4

Descriptivos de las dimensiones del Gepia de Autorreporte Pretest.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Des. Desviación |
|---|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|
| Condiciones físicas del aula. | 9 | 4 | 4 | 4.00 | .000 |
| Planeación | 9 | 14 | 19 | 15.89 | 1.61 |
| Uso del tiempo | 9 | 11 | 12 | 11.33 | .500 |
| Metodología | 9 | 14 | 23 | 19.56 | 3.04 |
| Evaluación | 9 | 6 | 8 | 6.89 | .782 |
| Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre Sí. | 9 | 20 | 30 | 25.67 | 3.08 |
| Práctica del personal de apoyo | 9 | 3 | 3 | 3.00 | .000 |
| Reflexión y sensibilización | 9 | 11 | 15 | 13.22 | 1.20 |
| Formación docente | 9 | 5 | 10 | 7.56 | 1.50 |
| Práctica personal de apoyo y maestros de grupo | 9 | 4 | 4 | 4.00 | .000 |
| Práctica del personal de ER y familias | 9 | 5 | 8 | 6.44 | 1.23 |
| N valido (por lista) | 9 | | | | |

En la Tabla 5 se presentan los resultados del GEPIA de Autorreporte correspondientes al postest. En la primera categoría evaluada (D1) se obtuvo un 73.55%, mientras que en la segunda (D2) el resultado fue de 74.60%. La tercera (D3) registró un 73.16%. Por su parte, la cuarta (Metodología) alcanzó el porcentaje más alto con 87.5%, seguida de la quinta con 82.42%.

En cuanto a las siguientes áreas evaluadas, la sexta obtuvo un 75%; la séptima registró un 25%; la octava alcanzó un 86.65%; la novena presentó igualmente un 86.65%; la décima mostró un 25%; y finalmente, la undécima registró un 75%.

A partir de estos resultados, se observa que el mayor puntaje corresponde a la categoría de Metodología (D4), lo que refleja un fortalecimiento en la diversificación de estrategias pedagógicas inclusivas. En contraste, los porcentajes más bajos se identificaron en los apartados relacionados con la práctica del personal de apoyo (D7) y la práctica personal de apoyo y maestros de grupo (D10). Estas puntuaciones pueden atribuirse a la insuficiencia o ausencia de personal especializado en la institución, lo que limita el acompañamiento técnico en el aula.

Tabla 5

Descriptivos de las dimensiones del Gepia de Autorreporte Postest

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Des. Desviación |
|-------------------------------|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|
| Condiciones físicas del aula. | 9 | 14 | 18 | 15.11 | 1.26 |
| Planeación | 9 | 16 | 25 | 20.89 | 3.18 |
| Uso del tiempo | 9 | 7 | 10 | 8.78 | .972 |

| | | | | | |
|--|---|----|----|-------|------|
| Metodología | 9 | 22 | 32 | 28.00 | 3.63 |
| Evaluación | 9 | 9 | 12 | 9.89 | 1.36 |
| Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí | 9 | 28 | 40 | 36.00 | 4.24 |
| Práctica del personal de apoyo | 9 | 3 | 3 | 3.00 | .000 |
| Reflexión y sensibilización | 9 | 15 | 19 | 17.33 | 1.50 |
| cal | 9 | 8 | 15 | 11.22 | 2.43 |
| Práctica personal de apoyo y maestros de grupo | 9 | 4 | 4 | 4.00 | .000 |
| Práctica del personal de ER y familias | 9 | 7 | 11 | 9.00 | 1.64 |
| N válido (por lista) | 9 | | | | |

Nota: fuente propia.

En la Tabla 6 se presentan los porcentajes obtenidos en el instrumento CEFA correspondientes al pretest. El primer apartado registró un 57.56%, mientras que el segundo alcanzó un 59.10%. El tercer componente obtuvo el porcentaje más alto con 64.56%. Por su parte, el cuarto presentó un 54.5% y el quinto registró el valor más bajo con 43.75%.

De acuerdo con estos resultados, el puntaje más elevado corresponde al apartado de Estrategias del comportamiento, lo que sugiere un mayor dominio en este ámbito. En contraste, el porcentaje más bajo se identificó en Estrategias de recursos para el aprendizaje, lo que evidencia

un área de oportunidad relacionada con la diversificación y el uso de materiales y apoyos pedagógicos.

Tabla 6

Descriptivos de las dimensiones de CEFA Pretest.

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Des. Desviación |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|
| Contexto de aprendizaje. | 9 | 22.00 | 30.00 | 25.3333 | 2.34 |
| Estrategias de enseñanza. | 9 | 15.00 | 20.00 | 16.5556 | 1.58 |
| Estrategia de comportamiento | 9 | 7.00 | 13.00 | 10.3333 | 2.17 |
| Estrategias de cooperación interinstitucional. | 9 | 14.00 | 22.00 | 17.4444 | 2.74 |
| Estrategias de recursos para el aprendizaje. | 9 | 6.00 | 8.00 | 7.0000 | 1.00 |
| N válido (por lista) | 9 | | | | |

Nota: fuente propia.

En la Tabla 7 se presentan los porcentajes obtenidos en el instrumento CEFA correspondientes al postest. El primer apartado alcanzó un 74.72%, mientras que el segundo

registró un 77.75%. El tercer componente obtuvo un 60.37%. Por su parte, el cuarto presentó un 75% y el quinto mantuvo el porcentaje más bajo con 43.75%.

De acuerdo con estos resultados, el puntaje más alto se identificó en el área de Contexto de aprendizaje, lo que sugiere un fortalecimiento en las estrategias relacionadas con la organización y las condiciones del entorno educativo. En contraste, el valor más bajo se observó en Estrategias de recursos para el aprendizaje, lo que indica que continúa siendo un aspecto susceptible de mejora en cuanto al uso y diversificación de apoyos didácticos.

Tabla 7

Descriptivos de las dimensiones de CEFA Postest

| | N | Mínimo | Máximo | Media | Des. Desviación |
|--|----------|---------------|---------------|--------------|----------------------------|
| Contexto de aprendizaje. | 9 | 27.00 | 39.00 | 32.889 | 4.37163 |
| Estrategias de enseñanza. | 9 | 17.00 | 26.00 | 21.7778 | 2.90593 |
| Estrategia de comportamiento | 9 | 7.00 | 12.00 | 9.6667 | 1.65831 |
| Estrategias de cooperación interinstitucional. | 9 | 18.00 | 28.00 | 24.0000 | 3.24037 |

| | | | | | |
|--|---|------|------|--------|---------|
| Estrategias de recursos para el aprendizaje. | 9 | 6.00 | 8.00 | 7.0000 | 1.00000 |
| N válido (por lista) | 9 | | | | |

Nota: fuente propia.

Se aplicó el instrumento GEPIA de observación a un total de nueve docentes en dos momentos de evaluación: antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest).

En el pretest, los puntajes se situaron en un rango entre 74 y 91 puntos, lo que evidenció un nivel inicial heterogéneo en cuanto a la implementación de prácticas inclusivas. Posteriormente, en el postest, los resultados mostraron un incremento significativo en todos los participantes, alcanzando valores que van de 101 a 109 puntos.

En general, se observa una tendencia positiva en los nueve casos, lo cual indica que la intervención contribuyó de manera favorable al fortalecimiento de las prácticas inclusivas observadas en el aula. Estos resultados sugieren que las estrategias implementadas fueron efectivas para sensibilizar y orientar a los docentes en la mejora de su labor educativa con un enfoque inclusivo.

Tabla 8

Comparación de resultados pre y post Gepia de Observación

| Participantes | Pretest | Postest |
|----------------------|----------------|----------------|
| Participante 1 | 85.00 | 102.00 |
| Participante 2 | 78.00 | 106.00 |
| Participante 3 | 77.00 | 108.00 |
| Participante 4 | 84.00 | 105.00 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| Participante 5 | 74.00 | 105.00 |
| Participante 6 | 77.00 | 105.00 |
| Participante 7 | 91.00 | 109.00 |
| Participante 8 | 77.00 | 107.00 |
| Participante 9 | 85.00 | 101.00 |

Nota: participante 1 (1^a), participante 2 (2^a), participante 3 (3^a), participante 4 (3b), participante 5 (4a), participante 6 (4b), participante 7 (5^a), participante 8 (6^a) y participante 9 (6b).

En la tabla 9 se presentan los resultados del GEPIA de autorreporte obtenidos por los nueve participantes en el pretest y postest. De manera general, se observa un incremento en los puntajes en la mayoría de los participantes, lo que sugiere una mejora en la auto percepción de sus prácticas inclusivas después de la intervención.

En el pretest, los puntajes oscilaron entre 93 y 132 puntos, mientras que en el postest se ubicaron entre 134 y 180 puntos. Los incrementos más destacados se observaron en los participantes 1, 7 y 8, quienes mostraron aumentos significativos en sus puntajes. Por otro lado, algunos participantes presentaron mejoras más moderadas, como el participante 9.

En conjunto, los resultados reflejan una tendencia positiva entre el pretest y el postest, lo que indica que la intervención contribuyó al fortalecimiento de las prácticas inclusivas percibidas por los docentes.

Tabla 9

Comparación de resultados pre y pos de Gepia de Autorreporte

| Participantes | Pretest | Postest |
|----------------------|----------------|----------------|
| Participante 1 | 132.00 | 180.00 |
| Participante 2 | 118.00 | 165.00 |

| | | |
|----------------|--------|--------|
| Participante 3 | 105.00 | 160.00 |
| Participante 4 | 114.00 | 168.00 |
| Participante 5 | 123.00 | 166.00 |
| Participante 6 | 93.00 | 142.00 |
| Participante 7 | 109.00 | 175.00 |
| Participante 8 | 122.00 | 179.00 |
| Participante 9 | 128.00 | 134.00 |

Nota: participante 1 (1^a), participante 2 (2^a), participante 3 (3^a), participante 4 (3b), participante 5 (4a), participante 6 (4b), participante 7 (5^a), participante 8 (6^a) y participante 9 (6b).

En la tabla 10 se presentan los resultados del instrumento CEFA obtenidos por los nueve participantes en el pretest y postest. De manera general, se observa un incremento en los puntajes de todos los participantes, lo que indica una mejora en el uso de estrategias para favorecer el aprendizaje inclusivo después de la intervención.

En el pretest, los puntajes oscilaron entre 66 y 85 puntos, mientras que en el postest se ubicaron entre 80 y 102 puntos. En conjunto, los resultados muestran una tendencia positiva entre ambas mediciones, lo que sugiere que la intervención contribuyó al fortalecimiento de las estrategias docentes para promover la inclusión en el aula.

Tabla 10

Comparación de resultados postest CEFA

| Participantes | Pretest | Postest |
|----------------------|----------------|----------------|
| Participante 1 | 74.00 | 102.00 |
| Participante 2 | 69.00 | 93.00 |
| Participante 3 | 72.00 | 94.00 |

| | | |
|----------------|-------|--------|
| Participante 4 | 66.00 | 102.00 |
| Participante 5 | 68.00 | 85.00 |
| Participante 6 | 77.00 | 99.00 |
| Participante 7 | 85.00 | 101.00 |
| Participante 8 | 73.00 | 99.00 |
| Participante 9 | 67.00 | 80.00 |

Nota: participante 1 (1^a), participante 2 (2^a), participante 3 (3^a), participante 4 (3b), participante 5 (4a), participante 6 (4b), participante 7 (5^a), participante 8 (6^a) y participante 9 (6b).

Con el objetivo de contrastar los resultados obtenidos en el pretest y postest del GEPIA de observación, de autoreporte y el CEFA se aplicó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, para identificar si existieron diferencias significativas. Los resultados muestran que existen diferencias significativas con valor de $p = .008$ en los tres instrumentos, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11

Estadísticos de prueba

| | TotalPostGO TotalpreGO | TotalpostGA - TotalpreGA | TotalpostC TotalpreC |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| z | -2.670 ^b | -2.666 ^b | -2.668 ^b |
| Sig. asintótica(bilateral) | .008 | .008 | .008 |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Nota: Gepia de Observación (GO), Gepia de Autorreporte (GA) y CEFA (C).

Por otro lado, se muestran los resultados de la prueba de Wilcoxon por dimensiones de los tres instrumentos. En la tabla 12 se presentan las primeras cinco dimensiones del Gepia de autorreporte, encontrándose diferencias significativas en las dimensiones 1,2,3,4 y 5.

Tabla 12

Resultados estadísticos por dimensión de Gepia de Autorreporte.

| | PostAD1 PreAD1 | PostAD2 PreAD2 | PostAD3 PreAD3 | PostAD4 PreAD4 | PostAD5 PreAD5 |
|--------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Z | -2.699 | -2.555 | -2.682 | -2.524 | -2.680 |
| Sig. Asintótica (bilateral) | .007 | .011 | .007 | .012 | .007 |

Nota: Condiciones físicas del aula (D1), Planeación (D2). Uso del tiempo (D3), Metodología (D4), Evaluación (D5).

En la tabla 13, en relación con las dimensiones del GA, se presentan las dimensiones de la seis a la once. En los resultados se identificaron diferencias significativas en las dimensiones 6, 8, 9 y 11, mientras que las dimensiones 7 y 10 no presentaron cambios estadísticamente significativos. Esta ausencia de significancia podría explicarse, en parte, porque la institución educativa no cuenta con prácticas ni con personal de apoyo especializado que fortalezca la implementación de estrategias inclusivas, lo cual puede limitar el impacto de algunas acciones orientadas a la atención a la diversidad dentro del aula.

Tabla 13

Resultados Estadísticos de prueba por dimensión Gepia de Autorreporte.

| | PostAD6 PreAD6 | PostAD7 PreAD7 | PostAD8 PreAD8 | PostAD9 PreAD9 | PostAD10 PreAD10 | PostAD11 PreAD11 |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Z | -2.677 | .000 | -2.680 | -2.536 | .000 | -2.536 |
| Sig. Asintótica (bilateral) | .007 | 1.000 | .007 | .011 | 1.000 | .011 |

Nota: Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí (D6), Práctica del personal de apoyo (D7), Reflexión y sensibilización (8), Formación docente (D9), Práctica personal de apoyo y maestros de grupo (D10), Práctica del personal de ER y familias (11).

En la tabla correspondiente a los resultados estadísticos por dimensión del instrumento GEPIA de observación, se presentan los valores obtenidos mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, con el propósito de identificar diferencias entre el pretest y el postest.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 1, 3, 4 y 6, con valores de significancia de $p = .007$, lo que indica cambios positivos después de la intervención. En contraste, las dimensiones 2 y 5 no presentaron diferencias estadísticamente significativas, con valores de $p = .206$ y $p = .252$, respectivamente.

Estos resultados sugieren que la intervención implementada contribuyó a fortalecer diversas prácticas inclusivas observadas en el aula; sin embargo, algunas dimensiones no

mostraron cambios significativos, lo que podría estar relacionado con factores contextuales del entorno escolar.

Tabla 14

Resultados Estadísticos de prueba por dimensión Gepia de Observación.

| | PostOD1 PreOD1 | PostOD2 PreOD2 | PostOD3 PreOD3 | PostOD4 PreOD4 | PostOD5 PreOD5 | PostOD6 PreOD6 |
|---------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Z | -2.692 | -1.265 | -2.694 | -2.701 | -1.146 | -2.677 |
| Sig. | | | | | | |
| Asintótica (bilateral) | .007 | .206 | .007 | .007 | .252 | .007 |

Nota: Condiciones físicas del aula (D1), planeación (D2), uso del tiempo (D3), metodología (D4), evaluación (D5) y Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí (D6).

Por ultimo en la tabla 15 en relación a las dimensiones de CEFA se presentan las dimensiones donde se encontraron diferencias significativas en las dimensiones 1,2,4, no presentando cambios significativos en la 3 y 5.

Tabla 15

Resultados Estadísticos de prueba por dimensión de CEFA.

| | PostCD1 PreCD1 | PostCD2 PreCD2 | PostCD3 PreCD3 | PostCD4 PreCD4 | PostCD5 PreCD5 |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Z | -2.675 | -2.680 | -.597 | -2.668 | -.087 |

| | | | | | |
|-------------|------|------|------|------|------|
| Sig. | | | | | |
| Asintótica | .007 | .007 | .551 | .008 | .931 |
| (bilateral) | | | | | |

Nota: Contexto de aprendizaje (D1), estrategias de enseñanza (D2), estrategias de comportamiento (D3), estrategias de cooperación interinstitucional (D4) y estrategias de recursos para el aprendizaje (D5).

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que evidencia un efecto positivo del programa de orientación docente sobre la percepción de autoeficacia en la práctica inclusiva.

Así mismo para garantizar la validez y consistencia de los instrumentos aplicados en la presente investigación, se realizó un análisis de fiabilidad estadística mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Este procedimiento permite determinar el grado de coherencia interna entre los ítems que componen cada dimensión del instrumento, asegurando que midan de manera uniforme el constructo que se pretende evaluar.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis de fiabilidad para cada instrumento aplicado, los cuales respaldan la pertinencia y calidad técnica de los datos utilizados en la investigación.

Tabla 16

Estadística de fiabilidad por instrumento.

| Apartado | Alfa de Cronbach |
|----------------------|------------------|
| Gepia de Observación | .712 |

| | |
|-----------------------|------|
| Gepia de Autorreporte | .912 |
| CEFA | .640 |

Nota: fuente propia

Los resultados muestran un impacto positivo y estadísticamente significativo del programa de orientación docente en las prácticas inclusivas y la autoeficacia del profesorado. Las puntuaciones de los instrumentos GEPIA de Observación, GEPIA de Autorreporte y CEFA evidencian mejoras notables en planeación, participación, reflexión y estrategias pedagógicas inclusivas. La prueba de Wilcoxon ($p = .008$) confirmó diferencias significativas entre el pretest y el posttest, y los valores de Alfa de Cronbach reflejaron una fiabilidad aceptable.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

En términos globales, los resultados de la investigación permiten inferir una mejora significativa en la autopercepción, compromiso y desempeño de los docentes hacia la inclusión educativa, lo cual coincide con los propósitos del programa de orientación docente implementado. Este hallazgo respalda la eficacia del proceso formativo al promover la reflexión crítica, el ajuste de las prácticas pedagógicas y la apropiación de estrategias inclusivas en la práctica cotidiana. Tal como sostiene Castañeda (2021) en su estudio Estrategia de intervención para fortalecer procesos de educación inclusiva, los programas de acompañamiento generan transformaciones reales en la actitud y actuación docente frente a la diversidad.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian que la figura del director escolar desempeña un papel central en el fortalecimiento del compromiso docente y en la promoción de prácticas inclusivas. Durante el proceso de intervención, se observó que cuando la dirección se involucra activamente, brinda acompañamiento y establece un clima de apertura y confianza, los docentes muestran mayor disposición para reflexionar sobre su práctica, participar en acciones formativas y adoptar nuevas estrategias orientadas a la inclusión. Este hallazgo coincide con lo señalado por Booth y Ainscow (2015), quienes destacan que el liderazgo directivo es un elemento clave para generar una visión compartida que favorezca la participación, el aprendizaje y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa.

Asimismo, se identificó que la presencia de un liderazgo empático y cercano facilita la construcción de relaciones colaborativas y disminuye la resistencia al cambio, aspecto fundamental en procesos de transformación escolar. Cuando los docentes perciben que el director comprende sus necesidades, reconoce su esfuerzo y ofrece apoyo emocional y pedagógico,

aumenta su motivación para involucrarse en iniciativas inclusivas y sostenerlas a lo largo del tiempo. Esto confirma que el liderazgo escolar no se limita a la gestión administrativa, sino que implica la capacidad de crear condiciones institucionales que impulsen el desarrollo profesional docente, el acompañamiento continuo y la consolidación de ambientes democráticos, seguros y colaborativos.

En coherencia con ello, Andrade (2020), en su investigación *Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente*, resalta que los procesos de sensibilización y reflexión pedagógica durante la formación profesional permiten construir prácticas más empáticas y colaborativas, capaces de responder a las necesidades de todos los alumnos. Por su parte, Barrera (2017), en *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*, enfatiza que la preparación del profesorado debe centrarse en el desarrollo de competencias reflexivas y en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas desde los contextos reales de aula.

En general, los resultados de este estudio confirman que los nueve docentes participantes mejoraron sus niveles de autoeficacia y desempeño inclusivo tras la intervención, fortaleciendo su capacidad para responder de manera más efectiva a las necesidades de los estudiantes con neurodivergencias. Este efecto positivo coincide con los objetivos del instrumento CEFA, orientado a evaluar la percepción de eficacia docente frente a los retos de la inclusión, y con lo señalado por García et al. (2023) en su trabajo *Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria*, donde se destaca que la mejora de las prácticas inclusivas está directamente vinculada con la formación continua, la autoevaluación docente y la generación de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, García (2023), en su estudio *Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión*, concluye que las experiencias exitosas surgen cuando los docentes participan activamente en procesos de formación colaborativa y acompañamiento institucional, lo cual coincide con los avances observados en esta investigación.

Para contrastar los resultados obtenidos en los instrumentos GEPIA de observación, GEPIA de autorreporte y CEFA, se aplicó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, con el fin de identificar los cambios entre el pretest y el postest. Dado que el valor de significancia fue menor a .05 en la mayoría de los casos, se rechazó la hipótesis nula y se confirmó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de medición. Esto implica que la intervención tuvo un efecto real y positivo en las prácticas inclusivas y en la percepción de eficacia docente, respaldando la efectividad del programa como una estrategia sólida para fortalecer la atención a la diversidad en el aula.

Los resultados obtenidos en el GEPIA de autorreporte muestran mejoras significativas en la mayoría de las dimensiones evaluadas después de la intervención, lo que evidencia un avance en la percepción y práctica inclusiva de los docentes participantes. Esto coincide con los hallazgos de Andrade (2020) en su investigación *Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente*, donde se identificó que los procesos de formación orientados a la inclusión contribuyen a fortalecer las actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas de los futuros docentes. En ambos casos, la capacitación y la reflexión guiada demostraron ser factores clave para promover cambios positivos en la comprensión de la diversidad y en la disposición para adoptar estrategias inclusivas.

La mejora en dimensiones como planificación para la diversidad, prácticas centradas en el estudiante, participación y colaboración docente reflejadas en los valores Z obtenidos (entre -2.524

y -2.699 ; $p < .05$) guarda relación con el planteamiento de Andrade (2020), quien sostiene que la formación docente con enfoque inclusivo favorece el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con la adaptación pedagógica, el respeto a la diversidad y el trabajo colaborativo. Así como en tu estudio, Andrade señala que los espacios de formación que incluyen reflexión, análisis crítico y experiencias prácticas generan cambios sostenidos en los docentes en formación, fortaleciendo su capacidad para reconocer barreras y buscar alternativas inclusivas.

Por otro lado, las dimensiones que no mostraron cambios significativos en tu intervención (D7 y D10; $p = 1.000$) también pueden explicarse a la luz de Andrade (2020), ya que dicho autor destaca que cuando los docentes parten de niveles elevados de sensibilidad o conciencia en ciertos aspectos de la inclusión, las variaciones tras un proceso formativo pueden ser mínimas. Esto se debe a que el margen de mejora es menor y, en ocasiones, los participantes ya poseen ciertas prácticas o actitudes consolidadas antes de la intervención.

En relación con los resultados obtenidos mediante el GEPIA de observación, se identificaron avances importantes en varias dimensiones, particularmente en la 1, 3, 4 y 6, las cuales mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p = .007$) después de la intervención. Estos hallazgos evidencian mejoras en aspectos clave como la planeación con enfoque inclusivo, la participación activa del alumnado y la generación de condiciones de accesibilidad dentro del aula. Este comportamiento coincide con lo planteado por Castañeda (2021) en su proyecto Estrategia de Intervención para Fortalecer Procesos de Educación Inclusiva a través de la Reflexión de Prácticas Pedagógicas, donde demostró que la formación docente estructurada favorece cambios visibles en la puesta en práctica de estrategias inclusivas dentro del aula,

especialmente cuando estos procesos implican reflexión guiada y análisis crítico de la propia práctica.

Sin embargo, en los resultados de esta investigación, las dimensiones 2 y 5 no mostraron diferencias significativas ($p > .05$), lo que indica que, aunque se presentaron mejoras en los promedios, estas no fueron suficientes para alcanzar significancia estadística. Esta situación se relaciona con lo expuesto por Castañeda (2021), quien señala que la adopción de prácticas inclusivas no ocurre de manera inmediata ni uniforme en todas las dimensiones pedagógicas. El autor sostiene que ciertos componentes de la labor docente requieren mayor tiempo de acompañamiento, retroalimentación continua y espacios de autoevaluación para lograr transformaciones profundas y sostenibles.

Asimismo, los resultados de ambos estudios coinciden en que el proceso de consolidación de prácticas inclusivas es gradual y que la formación docente debe concebirse como un proceso progresivo, más que como una intervención aislada o de corta duración. Castañeda (2021) denomina este proceso como una “formación progresiva hacia la cultura inclusiva”, enfatizando que los cambios más sólidos se observan cuando los docentes tienen la oportunidad de experimentar, reflexionar, ajustar y volver a implementar sus prácticas, construyendo nuevos significados sobre la inclusión y el rol que desempeñan dentro del aula.

En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que la formación docente con enfoque inclusivo debe ir más allá de la capacitación inicial, incorporando espacios de reflexión, análisis colaborativo y seguimiento posterior para fortalecer aquellas áreas donde el cambio es más lento o complejo.

Finalmente, los resultados obtenidos mediante el instrumento CEFA evidenciaron avances significativos en la percepción de autoeficacia docente respecto a las prácticas inclusivas. Las dimensiones 1, 2 y 4 presentaron valores de significancia menores a .01, lo cual refleja mejoras notables en la planificación pedagógica, en la capacidad para evaluar con enfoque inclusivo y en la implementación de estrategias que favorecen la participación de todos los estudiantes. Por su parte, las dimensiones 3 y 5 se mantuvieron estables, lo que sugiere que, aunque hubo un aumento en los promedios, este no fue suficiente para generar cambios estadísticamente significativos. Aun así, los resultados confirman que el programa de orientación docente fortaleció la percepción de autoeficacia en los componentes más directamente vinculados con el desempeño inclusivo dentro del aula.

Estos hallazgos concuerdan con García et al. (2023), quienes en su investigación Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria demostraron que las acciones de formación docente orientadas a la inclusión tienen un impacto positivo en la mejora de competencias, especialmente en lo referente a la planificación y aplicación de estrategias inclusivas. Los autores sostienen que, cuando los docentes reciben acompañamiento formativo, incrementan su seguridad, su criterio pedagógico y su disposición para ajustar sus prácticas en favor de la diversidad del aula. Esto coincide con la mejora observada en tu estudio, particularmente en las dimensiones relacionadas con el diseño e implementación de estrategias inclusivas.

Asimismo, los resultados se relacionan con lo planteado por Barrera (2017) en Prácticas inclusivas en la formación docente en México, quien afirma que la formación continua y situada es un componente indispensable para desarrollar una práctica docente sensible a la diversidad.

Barrera destaca que la autoeficacia docente es un factor determinante en la puesta en marcha de prácticas inclusivas, ya que cuando los maestros se sienten competentes para atender a estudiantes con diferentes necesidades, es más probable que adapten su enseñanza y actúen de manera proactiva para garantizar la participación de todos. Esto se refleja en tu intervención, pues las mejoras en las dimensiones evaluadas del CEFA confirman que fortalecer la autoeficacia repercute positivamente en el compromiso docente con la inclusión.

En conjunto, estos estudios respaldan tus resultados al demostrar que los programas de formación docente orientados a la inclusión no solo amplían conocimientos, sino que potencian la seguridad, la autonomía profesional y la disposición del docente para implementar cambios reales en su práctica. Tal como señalan García et al. (2023) y Barrera (2017), este tipo de intervenciones contribuye a consolidar una cultura escolar inclusiva, efecto que también se evidenció en tu investigación.

Los resultados también permiten reflexionar que, además de los factores pedagógicos y actitudinales, existen condiciones estructurales y administrativas que inciden en el desarrollo de prácticas inclusivas. Diversos estudios en el contexto mexicano señalan que la sobrecarga documental y administrativa representa una de las principales limitantes para que los docentes dediquen tiempo suficiente a la planeación, implementación y evaluación de estrategias inclusivas. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023), gran parte del tiempo del profesorado se destina al cumplimiento de trámites, reportes y evidencias institucionales, reduciendo el espacio para la reflexión pedagógica.

En el mismo sentido, el INEE (2015) identificó que la burocratización del trabajo docente genera estrés, desgaste profesional y disminución del compromiso educativo, lo que repercute

directamente en la calidad de la enseñanza. Quintana Murillo (2025) profundiza en que las tareas administrativas han rebasado las funciones académicas y de acompañamiento, debilitando la posibilidad de ofrecer una atención diversificada a los alumnos. En esta línea, Mexicanos Primero (2024) advierte que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana ha implicado un incremento en los procesos de documentación y registro, lo que, paradójicamente, contradice los principios de equidad y participación docente que la propia política educativa promueve. Así, la evidencia empírica y teórica sugiere que la carga administrativa constituye una barrera indirecta a la inclusión educativa, al limitar el tiempo, la energía y la creatividad que el profesorado puede destinar a responder a la diversidad de su alumnado.

Asimismo, la participación activa de las familias constituye un componente esencial para fortalecer la inclusión educativa; sin embargo, los resultados obtenidos reflejan que la falta de compromiso por parte de algunos padres de familia continúa siendo una limitante en los procesos de acompañamiento escolar. Diversas investigaciones realizadas en México coinciden en que la baja participación familiar es un fenómeno persistente. Guzmán y Del Campo (2010) señalan que la colaboración de los padres se limita, en la mayoría de los casos, a la supervisión de tareas, sin involucrarse directamente en la comunicación o las dinámicas escolares.

De manera similar, Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2020) advierten que la insuficiente implicación de las familias representa una problemática estructural del modelo educativo mexicano, derivada de la falta de canales de comunicación efectivos y de la escasa sensibilización sobre la corresponsabilidad educativa. Martínez (2017) identifica como factores determinantes el tiempo limitado, la percepción de desinterés y la ausencia de estrategias institucionales que promuevan vínculos constantes entre escuela y familia. Por su parte, Romero Gonzaga (2020) plantea que la participación de los padres debe concebirse como un derecho y deber compartido,

orientado a construir comunidades educativas democráticas e inclusivas. En conjunto, estas perspectivas confirman que la falta de compromiso familiar obstaculiza la continuidad de los aprendizajes y debilita los esfuerzos docentes por implementar prácticas inclusivas sostenibles, al reducir la cohesión entre los actores educativos.

La relación entre docentes y padres de familia, aunque indispensable para la formación integral del alumnado, también puede generar situaciones de vulnerabilidad para el profesorado. Riveroll (2025) señala que la presencia de padres de familia con actitudes agresivas o de confrontación incrementa la presión y el malestar entre los docentes, afectando su bienestar emocional y su desempeño profesional. En la misma línea, Carrasco Bautista (s. f.) observa que los conflictos entre padres y maestros suelen derivar de demandas excesivas, desconfianza y falta de comunicación, lo que genera tensiones en la comunidad escolar. Abril-Martínez (2020) advierte que las presiones externas y la violencia simbólica ejercida por ciertos sectores de la comunidad provocan malestar docente y desprotección institucional.

A su vez, la Defensoría de los Derechos Universitarios de la UNAM (2018) señala que las intervenciones inapropiadas de padres pueden exponer públicamente al profesorado o escalar conflictos, lo que contribuye a un entorno de inseguridad profesional. En este sentido, la vulnerabilidad docente frente a los padres de familia puede considerarse una barrera indirecta para la inclusión educativa, ya que afecta la confianza, estabilidad emocional y autoridad pedagógica necesarias para mantener prácticas centradas en la diversidad y el bienestar del estudiantado.

En síntesis, los resultados globales permiten afirmar que el programa de orientación docente fue una estrategia efectiva y pertinente para mejorar tanto las prácticas inclusivas

observadas como la percepción de autoeficacia y compromiso profesional de los docentes. Estos hallazgos, respaldados por Castañeda (2021), Andrade (2020), García et al. (2023) y Barrera (2017), evidencian que los procesos de formación reflexiva, el trabajo colaborativo y el acompañamiento institucional son factores determinantes para consolidar una cultura de inclusión en las escuelas, donde la diversidad se asume como un valor educativo esencial para el aprendizaje, la equidad y la justicia social.

CAPITULO 7. CONCLUSIÓN

El desarrollo de esta investigación permitió comprobar que el taller de orientación docente implementado constituyó una estrategia eficaz para fortalecer las prácticas inclusivas en el contexto de la educación básica. Los resultados obtenidos a través de los instrumentos GEPIA de observación, GEPIA de autorreporte y CEFA demostraron mejoras significativas en la autoeficacia, el compromiso y el desempeño inclusivo de los docentes participantes, confirmando que la formación reflexiva y el acompañamiento institucional inciden de manera positiva en la construcción de una cultura escolar más equitativa y accesible.

Los hallazgos evidencian que la intervención promovió cambios reales en la planeación pedagógica, la participación activa del alumnado y la implementación de estrategias inclusivas, lo que coincide con lo planteado por Castañeda (2021), Andrade (2020), García et al. (2023) y Barrera (2017), quienes destacan que los procesos de formación continua y trabajo colaborativo son determinantes para consolidar prácticas docentes sostenibles. Asimismo, las diferencias estadísticas encontradas confirman que el acompañamiento pedagógico y la reflexión crítica fortalecen la capacidad del profesorado para identificar barreras y diseñar respuestas efectivas a la diversidad.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar factores estructurales que limitan la práctica inclusiva, como la sobrecarga administrativa y la falta de tiempo para la planeación diferenciada, aspectos que, según MEJOREDUC (2023), INEE (2015) y Quintana Murillo (2025), afectan directamente la calidad del trabajo docente. A ello se suma la escasa participación de los padres de familia, fenómeno ampliamente documentado por Guzmán y Del

Campo (2010), Meza-Rodríguez y Trimiño-Quiala (2020) y Martínez (2017), quienes coinciden en que la débil corresponsabilidad familiar obstaculiza la continuidad de los aprendizajes y los procesos de inclusión.

De igual modo, se constató que algunos docentes enfrentan situaciones de vulnerabilidad ante padres de familia, derivadas de actitudes agresivas o presiones externas (Riveroll, 2025; Carrasco Bautista, s. f.), lo que genera malestar emocional, desgaste profesional y sensación de desprotección institucional (Abril-Martínez, 2020; Defensoría UNAM, 2018). Esta situación guarda relación con las prácticas inclusivas, ya que los docentes que se comprometen activamente con la atención a la diversidad suelen enfrentarse a mayores exigencias emocionales, académicas y sociales. Como señalan García et al. (2023) y Barrera (2017), la práctica inclusiva requiere un esfuerzo constante de adaptación, empatía y reflexión pedagógica, lo que puede incrementar la carga emocional del profesorado, especialmente cuando las instituciones no ofrecen el acompañamiento o los recursos necesarios.

En este sentido, la relación entre el compromiso inclusivo y el malestar emocional se explica por la tensión entre las altas expectativas que la inclusión demanda y las condiciones laborales reales que muchas veces no respaldan dicho compromiso. Cuando el docente asume la responsabilidad de garantizar la participación de todos los alumnos sin contar con apoyos suficientes infraestructura accesible, materiales adecuados o respaldo institucional, aumenta el riesgo de desgaste profesional y de sensación de aislamiento. Por ello, los entornos escolares inclusivos deben ser también entornos emocionalmente sostenibles, donde la inclusión no recaiga solo en la voluntad individual, sino que sea respaldada por una estructura institucional sólida.

Estas condiciones ponen de relieve la necesidad de que las políticas educativas no solo promuevan la inclusión desde el discurso pedagógico, sino que también protejan y acompañen al profesorado en su labor, garantizando espacios de colaboración, autocuidado y apoyo profesional. Fortalecer la salud emocional del docente es, por tanto, una condición indispensable para asegurar la permanencia y la eficacia de las prácticas inclusivas.

Además, es fundamental reconocer que el liderazgo directivo constituye un pilar esencial para la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles. El director escolar, como figura de gestión y acompañamiento pedagógico, tiene la responsabilidad de generar las condiciones institucionales que faciliten el trabajo docente, tales como la organización escolar, el acceso a recursos, el impulso de proyectos formativos y la construcción de una cultura colaborativa orientada a la equidad.

En conjunto, los resultados de esta investigación refuerzan la idea de que la educación inclusiva no depende exclusivamente de la voluntad del docente, sino de un entramado de factores institucionales, administrativos y sociales que deben armonizarse para hacer posible la atención a la diversidad. El éxito del programa de orientación docente confirma que la formación situada, el acompañamiento reflexivo y la colaboración entre escuela y comunidad constituyen las bases para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad, en la que cada estudiante, sin excepción, tenga la oportunidad de aprender, participar y desarrollarse plenamente en un entorno justo, equitativo y humano.

CAPITULO 8. REFERENCIAS

- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar: una relación por definir. *Educación y Ciencia*, 9(51), 141–160.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 9, 55–66.
- Almendares, S., Teresa, L., & García, I. (2014). *Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas*.
- Andrade, M. (2020). *Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Andrade Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE)*, 22(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e109>
- Azorín, C. (2020). *System transformation in Spanish education agenda: Inclusion and networking as policy priorities?* In M. Jones & A. Harris (Eds.), *Leading and transforming education systems* (pp. 165–178). Springer.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice de inclusión: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.
- Barrera, L. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J., & Boisvert, M. (2018). Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 40–48.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19–35.
- Carmen, A., Niembro, G., Gutiérrez, L., Julio, A., Jiménez, R., Edith, E., & Tapia, C. (2021). La educación inclusiva en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 43–51.
- Carrasco Bautista, C. H. (s. f.). *La violencia entre padres de familia y docentes en una comunidad escolar* [Trabajo académico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP.

- Castañeda, C. (2021). *Estrategia de intervención para fortalecer procesos de educación inclusiva a través de la reflexión de prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría).
- Castañeda, C. (2021). *Estrategia de intervención para fortalecer procesos de educación inclusiva a través de la reflexión de prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría, Universidad de Colima, México).
- Castañeda, P. (2021). *Estrategia de intervención para fortalecer procesos de educación inclusiva*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Cielo, R. (2023). *Argentina: “Los países con mayor equidad e inclusión social son los que invierten y crean sistemas educativos más fuertes”*. IPE UNESCO.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUC]. (2023). *Las y los docentes de educación media superior en México: Retos y perspectivas de su desarrollo profesional*. MEJOREDUC.
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2016). *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria 2016–2020*. OpeCEIP2016-2020.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. DOF 05-02-1917 (México).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. DOF 15-05-2019 (México).
- Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género [UNAM]. (2018). *El acoso escolar. Una visión comparada*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Donoso, D. (2013). *La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo?* (Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid, España).
- García, F., Martínez, L., & Sánchez, U. (2023). Evaluación de las prácticas inclusivas de docentes mexicanos de primaria y secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 55–72. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000200055>
- García, I. (2010). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: El caso mexicano*. Banco Mundial–UASLP.
- García, W., Belesaca, Ó., & Jara, G. (2018). Prácticas inclusivas de los docentes. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 25–30.
- Gobierno de México. (2017). *¿Cuál es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible?* <https://www.gob.mx/inafed/articulos/que-es-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>

- Guzmán, M. P., & Del Campo, A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Revista de Psicología Educativa*, 12(1), 55–68. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1729-48272010000100008&script=sci_arttext
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2015). *Análisis comparativo de los desafíos del personal docente en el sistema educativo mexicano*. INEE.
- Lay, I. T., & Anguiano, M. E. (2015). Las políticas públicas en la inclusión educativa para niños con trastorno del espectro autista. *Vínculos de Historia*, 7, 109–125. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos7/V7_5.pdf
- Ley General de Educación, 2008 (Uruguay).
- Ley General de Educación, Art. 1, 30-09-2019 (México).
- Ley General de Educación, Art. 3, 2019 (México).
- Ley General de Educación, Art. 5, 2019 (México).
- Ley General de Educación, Art. 41, 2019 (México).
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, Art. 15, 06-01-2023 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Martínez, G. J. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las comunidades escolares. *Perspectivas Docentes*, 65(1), 22–34. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/682>
- Mexicanos Primero. (2024). *Voces desde el aula: La Nueva Escuela Mexicana en la práctica*. Mexicanos Primero.
- Meza-Rodríguez, C., & Trimiño-Quiala, E. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. *Revista Educación y Sociedad*, 18(2), 45–60. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475765806002/html/>
- Navarro, D., & Espino, M. (2012). Inclusión educativa: ¿Es posible? *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 41, 71–81.
- Niemi, H. (2021). Education reforms for equity and quality: An analysis from an educational ecosystem perspective with reference to Finnish educational transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13–35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>
- Organización de las Naciones Unidas. (s. f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Uruguay: Inclusión / Education Profiles*. UNESCO.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Paraguay: Inclusión / Education Profiles*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Venezuela, República Bolivariana de: Inclusión / Education Profiles*. UNESCO.
- Paz-Maldonado, E. (2023). La inclusión educativa en Honduras: más allá de un simple discurso. *Ciencia y Educación*, 7(1), 57–64.
- Quintana Murillo, M. J. (2025). Impacto de la carga administrativa en la asesoría y acompañamiento docente. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(3), 122–138. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i3.4720>
- Riveroll, Á. M. A. (2025). La revalorización docente y padres de familia agresivos. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i3.4720>
- Romero Gonzaga, L. (2020). *La participación social de los padres de familia en la educación en México: de la perspectiva oficial al enfoque social* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.researchgate.net/publication/365464170>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Estrategias para identificar las barreras para el aprendizaje (BAP)*. SEP.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341–388.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.

ANEXO 1

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de observación GEPIA.

En la Figura 1 se reflejan los resultados obtenidos por los docentes en diferentes preguntas, permitiendo identificar áreas de desempeño por debajo del promedio esperado. En primer lugar, se observa que los maestros de 2^a, 2b, 4^a, 5^a y 6^a se encuentran por debajo del promedio general de 2.1 en la primera pregunta. Esto indica una tendencia generalizada a un rendimiento inferior en este aspecto, salvo excepciones.

Por otro lado, en la segunda pregunta, los docentes de 2b, 4^a, 5^a y 6^a también presentan resultados por debajo del promedio establecido de 2.5, lo cual sugiere la necesidad de intervención específica en estos niveles para mejorar su desempeño en esta categoría particular.

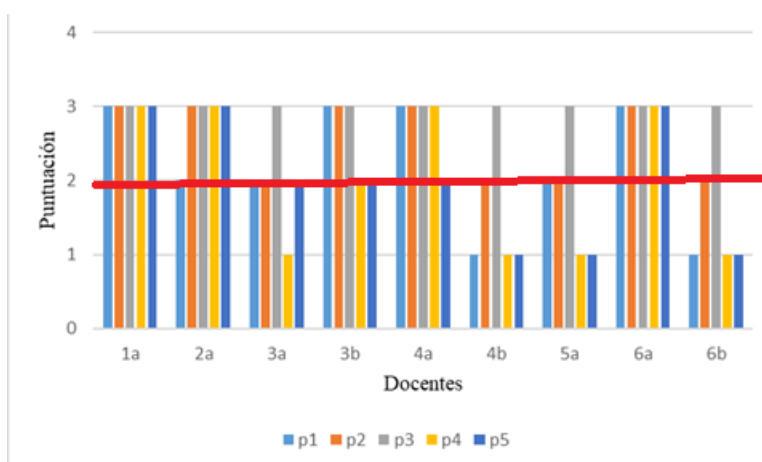
En el caso de la pregunta 4, el promedio es de 1.6, y los docentes de 2b y 5^a no alcanzan esta cifra. Esto resalta una situación preocupante en estos grados, ya que sus resultados no cumplen con las expectativas, lo que podría reflejar dificultades específicas en la comprensión o aplicación de los conceptos evaluados en esta pregunta.

Finalmente, en el reactivo 5, únicamente el docente de 5^a se encuentra por debajo del promedio de 1.6, lo que indica una deficiencia puntual que debe ser atendida.

Los datos presentados en la Figura 1 evidencian áreas clave donde es necesario implementar estrategias de capacitación y mejora.

Figura 1

Condiciones físicas del aula pre-test Gepia de Observación



Nota: El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos (**p1**); El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos) (**p2**); En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realiza (**p3**); El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje (**p4**) y por último en (**p5**) el docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos.

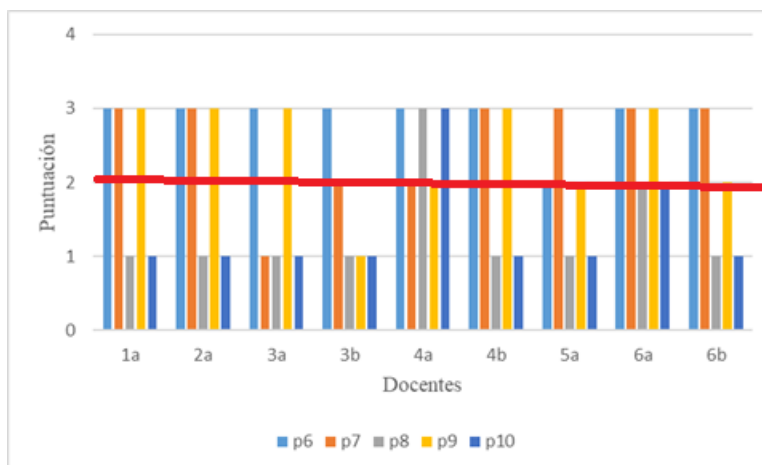
En la tabla 2 el inciso dos, se observa que los docentes de los grupos 3^oA, 3^oB y 4^oA no lograron alcanzar el promedio esperado de 2.5, situándose a la mitad o por debajo de dicho valor. Este resultado refleja la existencia de áreas de oportunidad relacionadas con la implementación de estrategias inclusivas y la adaptación de las prácticas pedagógicas dentro del aula, lo cual sugiere la necesidad de fortalecer el acompañamiento y la orientación docente en estas secciones.

Asimismo, en la pregunta 9, el docente del grupo 3^oB presentó un puntaje inferior al promedio establecido de 2.3, ubicándose considerablemente por debajo del nivel esperado. Este

hallazgo indica posibles dificultades en la aplicación de acciones inclusivas específicas vinculadas con la participación activa del alumnado o el diseño de ambientes accesibles y equitativos.

Figura 2

Planeación pre-test Gepia de observación.



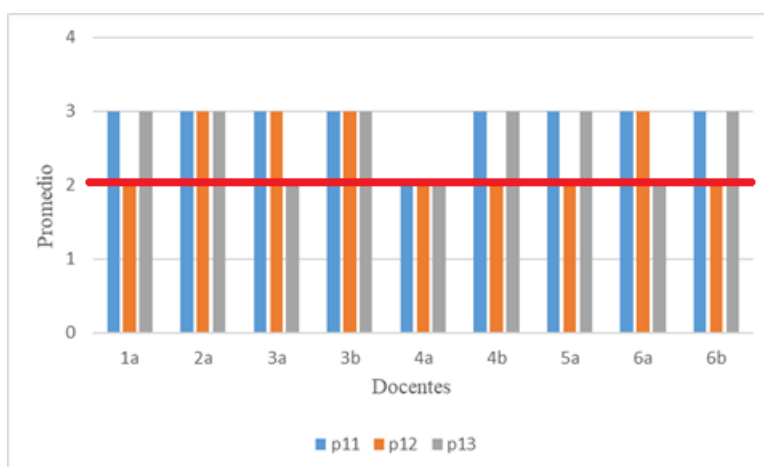
Nota: Las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr (**p6**); El docente especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas (**p7**); El docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos (**p8**); El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros (**p9**) y El docente define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas (**p10**).

En la tabla 3, correspondiente al inciso 11, cuyo promedio general fue de 2.8, se observa que la docente del grupo 4^ºA no logró alcanzar dicho valor, ubicándose por debajo del nivel esperado. Este resultado sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias relacionadas con la dimensión evaluada, posiblemente vinculada con la adaptación de recursos o la participación del alumnado en actividades inclusivas.

De igual manera, en la pregunta 12, con un promedio general de 2.5, los docentes de los grupos 1°A, 4°A, 4°B, 5°A y 6°B presentaron puntajes inferiores al promedio establecido, reflejando dificultades en la aplicación de prácticas inclusivas específicas. Este patrón podría estar asociado a la falta de planeación diferenciada o a la necesidad de mayor acompañamiento en la implementación de ajustes razonables dentro del aula.

Figura 3

Uso del tiempo pre-test Gepia de Observación



Nota: En la figura 3 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: El docente propicio que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos. (p11); Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno (p12) y El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades (p13).

En la tabla 4 en la pregunta 15, se observa que los docentes de 3b y 4ª no lograron superar el promedio de 2.7. Este resultado sugiere la necesidad de un enfoque particular en estos grados, dado que su desempeño se encuentra por debajo de las expectativas establecidas.

En la pregunta 16, el promedio de 2.2 no fue alcanzado por los docentes de 2ª, 2b, 3ª, 4ª,

5ª y 6ª. Este amplio rango de grados con resultados insuficientes indica la presencia de un desafío generalizado que requiere intervenciones pedagógicas y de formación más amplias para mejorar las competencias en esta área.

Por otro lado, en el reactivo 17, los docentes de 3b y 5ª nuevamente presentan un desempeño inferior, al no alcanzar el promedio de 2.7. Este patrón recurrente evidencia áreas de oportunidad específicas para estos niveles en particular.

En cuanto a la pregunta 18, cuyo promedio esperado es de 2.6, los docentes de 2b, 3ª y 3b no alcanzaron la puntuación requerida. Estos resultados ponen de manifiesto deficiencias puntuales en estos grados, que podrían ser abordadas con estrategias de formación focalizadas.

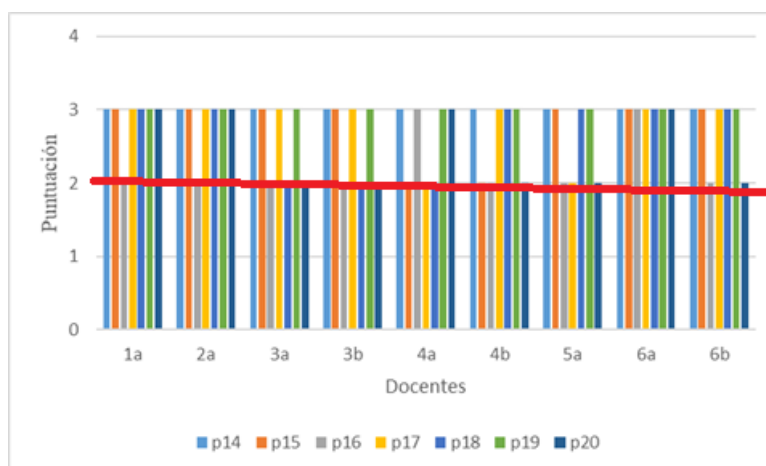
La pregunta 19, con un promedio de 2.2, muestra que los docentes de 2ª, 2b, 3ª y 5ª obtuvieron resultados por debajo del estándar. Este hallazgo refuerza la necesidad de priorizar el apoyo pedagógico en estos niveles para fortalecer el desempeño en las áreas evaluadas.

Finalmente, en el reactivo 20, los docentes de 2b, 3ª, 4ª, 5ª y 6ª no lograron alcanzar el promedio de 2.2. Este resultado evidencia una tendencia preocupante en varios grados y pone de relieve la urgencia de implementar estrategias integrales que aborden las debilidades identificadas.

Estas observaciones señalan la importancia de establecer planes de capacitación específicos, así como un acompañamiento continuo a los docentes, con el objetivo de mejorar su desempeño y garantizar la calidad de la educación impartida.

Figura 4

Metodología pre-test Gepia de Observación



Nota: En la figura 4 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos (**p14**). El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo (**p15**). El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos (**p16**). El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje (**p17**). El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros (**p18**). El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos. (**p19**). El docente se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno (**20**).

En la tabla 5 el reactivo 21, cuyo promedio esperado es de 2.6, se observa que los docentes de 2b y 4^a no alcanzaron esta puntuación. Este resultado evidencia la necesidad de reforzar las habilidades y competencias asociadas a este reactivo en los grados mencionados.

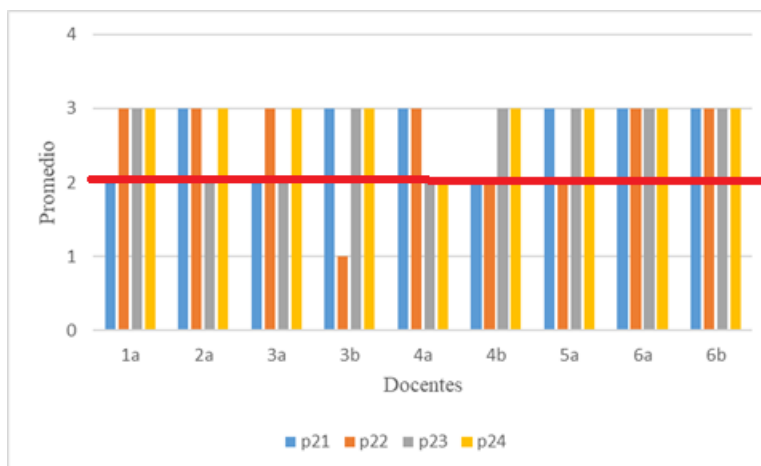
En cuanto a la pregunta 22, los docentes de 3^a, 4^a y 5^a presentan resultados por debajo del promedio de 2.5. Este patrón de desempeño inferior en varios niveles destaca áreas de mejora comunes que deben ser atendidas mediante estrategias pedagógicas específicas.

Por otro lado, en la pregunta 23, el promedio esperado de 2.6 no fue alcanzado por los docentes de 2ª, 2b y 3b. Este hallazgo sugiere deficiencias puntuales en estos grados que requieren intervenciones orientadas a fortalecer sus capacidades en las competencias evaluadas.

Finalmente, en la pregunta 24, únicamente el docente de 3b se encuentra por debajo del promedio de 2.8. Este resultado indica una dificultad particular que debe ser abordada con un enfoque personalizado para mejorar su rendimiento en esta área específica.

Figura 5

Evaluación pre-test Gepia de Observación



Nota: En la figura 5 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: El docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué (**p21**). Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo (**p22**). El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente (**p23**). El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa (**p24**).

En la tabla 6 la pregunta 25, cuyo promedio es de 2.5, los docentes de 2b, 3ª, 3b y 6ª no lograron alcanzar esta puntuación, lo que señala deficiencias puntuales en estos niveles que

podrían estar relacionadas con habilidades o conocimientos específicos asociados a esta pregunta.

En la tabla 6 la pregunta 26, con un promedio esperado de 2.1, los docentes de 3^a, 3b, 4^a, 5b y 6^a se encuentran por debajo del estándar. Este resultado refleja la necesidad de un enfoque más amplio y estratégico para abordar las dificultades presentes en estos grados.

En el caso de la pregunta 28, cuyo promedio es de 2.8, el docente de 3b fue el único que no alcanzó la puntuación esperada. Este hallazgo sugiere un área de mejora particular para este docente, que podría beneficiarse de un enfoque más personalizado.

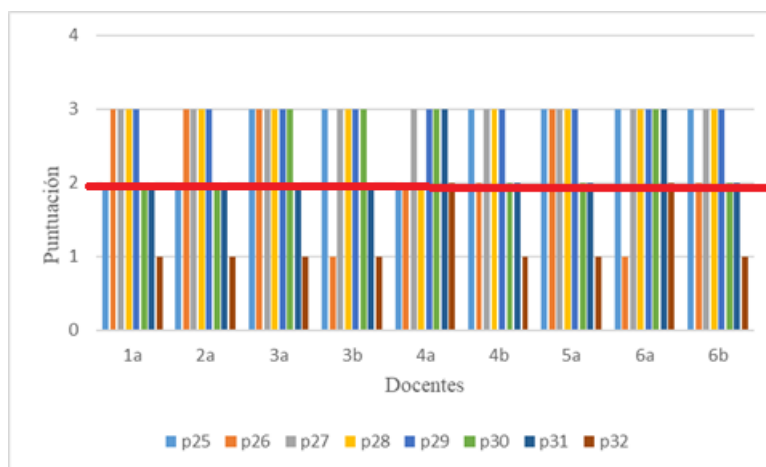
Por otro lado, en el reactivo 30, los docentes de 2^a, 4^a, 5^a y 6^a se encuentran por debajo del promedio establecido, lo que evidencia una tendencia recurrente de bajo desempeño en estos grados, requiriendo un análisis más profundo para identificar las causas subyacentes.

En la pregunta 31, con un promedio de 2.2, los docentes de 2^a, 2b, 3^a, 4^a, 5^a y 6^a no lograron superar el estándar. Este resultado resalta una deficiencia generalizada en varios niveles, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias integrales para fortalecer las capacidades pedagógicas en estas áreas.

Finalmente, en la pregunta 32, cuyo promedio esperado es de 1.3, los docentes de 2^a, 2b, 3^a, 4^a, 5^a y 6^a también se encuentran por debajo. Este resultado evidencia un problema sistemático que requiere una atención prioritaria, especialmente en relación con los temas abordados por este reactivo.

Figura 6

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí pre-test gepia de Observación



Nota: En la figura 5 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas (**p25**). El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores (**p26**). El docente propicio que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos (**p27**). El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc. (**p28**). El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos (**p29**). El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos (**p30**). El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje (**p31**). El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social (**p32**).

Resultados del instrumento de GEPIA de Autorreporte

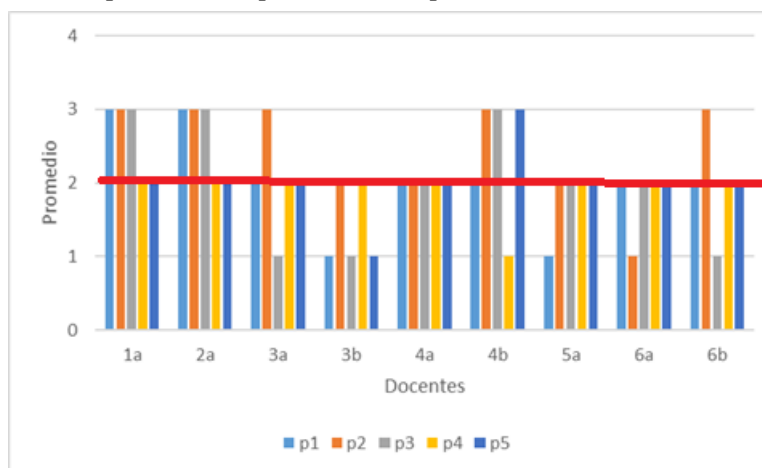
En la pregunta 1, cuyo promedio esperado es de 1.8, los docentes de 3^a y 5^a obtuvieron resultados inferiores a esta cifra. Esto sugiere dificultades específicas en estos grados que podrían estar relacionadas con el dominio de los temas evaluados o con la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas.

En la pregunta 2, con un promedio de 2.3, los docentes de 3^a, 3b, 5^a y 5b no lograron alcanzar la puntuación requerida. Este patrón refleja un bajo desempeño recurrente en varios niveles, lo que indica la necesidad de implementar estrategias formativas específicas para abordar las competencias relacionadas con esta pregunta.

La pregunta 3, con un promedio de 1.8, muestra que los docentes de 2b, 3^a y 6^a se encuentran por debajo del estándar esperado. Este resultado evidencia áreas de oportunidad significativas en estos grados, particularmente en relación con los aspectos evaluados en esta pregunta. Por otro lado, en la pregunta 4, el promedio establecido de 1.8 no fue alcanzado por la docente de 4^a. Este hallazgo señala una deficiencia puntual que requiere atención para mejorar el desempeño en este nivel.

Figura 7

Condiciones físicas del aula pre tests Gepia de autoreporte



Nota: En la figura 7 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos (**p1**). Usted se asegura de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos) (**p2**). En su área de trabajo, usted se asegura de que la

ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realizará (p3). Usted se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza– aprendizaje (p4). Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos (p5).

En la pregunta 6, cuyo promedio esperado es de 2, los docentes de 5ª y 5b obtuvieron resultados por debajo de la cifra esperada. Este desempeño sugiere áreas de mejora en los enfoques pedagógicos o en la comprensión de los contenidos evaluados en estos grados.

En el inciso 7, con un promedio esperado de 1.3, los docentes de 2ª, 2b, 3b, 5b y 6ª no alcanzaron el puntaje esperado. Este resultado refleja una necesidad urgente de fortalecer la formación o el apoyo en los aspectos evaluados para estos grados.

En el inciso 9, con un promedio esperado de 1.8, los docentes de 5ª y 5b no lograron alcanzar el promedio. Este patrón indica que puede ser necesario revisar las estrategias pedagógicas o de evaluación utilizadas en estos niveles para mejorar los resultados.

En la pregunta 10, con un promedio esperado de 2.3, los docentes de 2ª, 2b, 3ª, 3b y 5b no alcanzaron el promedio requerido. Este desempeño resalta la importancia de implementar nuevas estrategias formativas que puedan ayudar a estos docentes a mejorar en las áreas evaluadas.

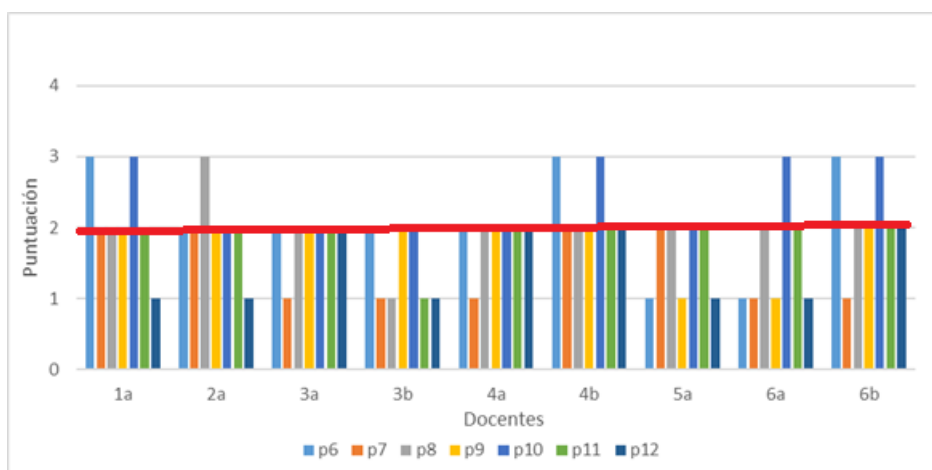
En el inciso 11, con un promedio esperado de 2, los docentes de 2ª, 2b, 3b, 4ª y 5b no alcanzaron la puntuación esperada. Este resultado pone de manifiesto la necesidad de adaptar o fortalecer las metodologías y enfoques pedagógicos en estos grados.

Finalmente, en la pregunta 12, cuyo promedio esperado es de 1.6, los docentes de 2ª, 3ª, 5ª y 5b se encuentran por debajo de este umbral. Este desempeño sugiere que es necesario revisar las

estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas en estos grados para asegurar una mejora en los resultados.

Figura 8

Planeación pre test Gepia Autorreporte



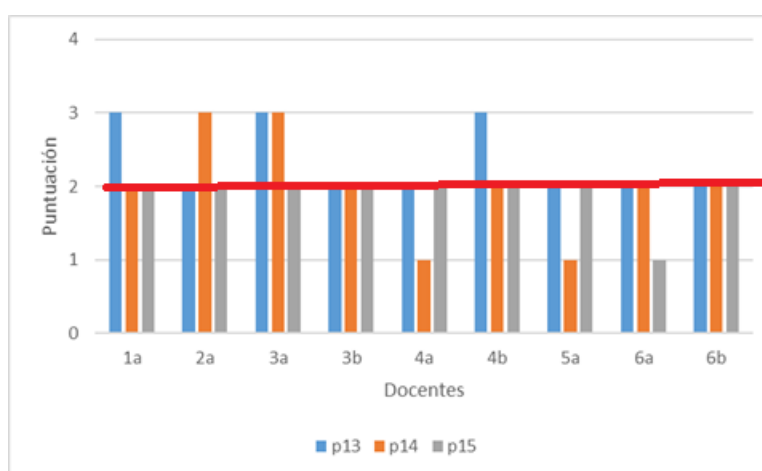
Nota: En la figura 8 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr (**p6**). Usted especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas (**p7**). Usted planea las actividades de acuerdo a las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas (**p8**). Usted adecua las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos (**p9**). Usted planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros (**p10**). Usted dedica tiempo suficiente para realizar la planeación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos (**11**). Usted define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas (**12**).

En el inciso 14, con un promedio esperado de 2, los docentes de 3b y 5^a obtuvieron resultados por debajo de la cifra esperada. Este desempeño sugiere que puede ser necesario revisar las estrategias pedagógicas o brindar apoyo adicional en estos grados.

Por otro lado, en la pregunta 15, con un promedio esperado de 3, el docente de 5b se encuentra por debajo de lo esperado. Este resultado destaca la necesidad de identificar áreas específicas de mejora para este docente y proporcionar las herramientas adecuadas para alcanzar el nivel esperado.

Figura 9

Uso del tiempo pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 9 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Usted propicia que el tiempo en su espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos que favorezcan al mismo (**p13**), Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno (**14**) Usted dedica tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades (**15**).

En el inciso 18, con un promedio esperado de 2.0, la docente de 5b se encuentra por debajo del promedio. Este resultado indica que es necesario revisar las estrategias y apoyos proporcionados a este grado para mejorar el desempeño.

Por otro lado, en el reactivo 19, con un promedio esperado de 2.1, las docentes de 5ª y 5b se encuentran por debajo de la puntuación esperada. Este desempeño sugiere que se deben

identificar áreas específicas de mejora en estas clases y aplicar intervenciones adecuadas.

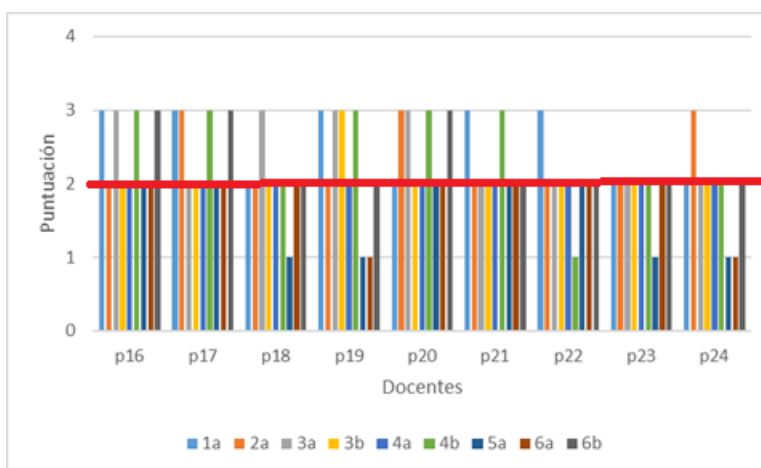
En el inciso 22, con un promedio esperado de 1.7, los docentes de 3ª y 4ª no alcanzan el promedio. Este resultado señala la necesidad de realizar ajustes en las metodologías de enseñanza para estos grados y mejorar el abordaje de los contenidos evaluados.

Asimismo, en la pregunta 23, con un promedio esperado de 1.8, la docente de 5ª se encuentra por debajo del promedio. Este resultado refleja una posible área de oportunidad en la enseñanza de este grado, que podría beneficiarse de un análisis más profundo de las prácticas pedagógicas empleadas.

Finalmente, en la pregunta 24, con un promedio esperado de 1.8, los docentes de 4ª y 5b se encuentran por debajo de lo esperado. Este desempeño resalta la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza en estos grados para garantizar que se logren los objetivos de aprendizaje establecidos.

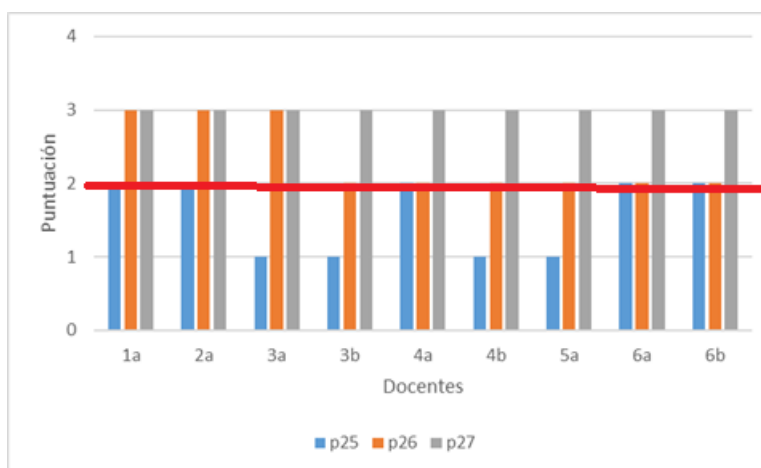
Figura 10

Metodología pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 10 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Usted explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para todos (16), Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo (17), Usted toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos (18), Usted se asegura de que el contenido de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos (19), Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje (20), Usted se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros (21), Usted realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño (22), Usted se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno (23), Usted busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué (24).

De acuerdo a los resultados obtenidos en la pregunta 25 del autorreporte, con un promedio de 1.5, los docentes de los grupos 2ºB, 3ºA, 4ºA y 5ºA se encuentran por debajo del promedio general. Esta situación indica que dichos grupos requieren atención adicional para mejorar el desempeño en este aspecto específico, lo que podría implicar una revisión de las estrategias de enseñanza o de los recursos utilizados."

Figura 11*Evaluación pre test Gepia Autorreporte*

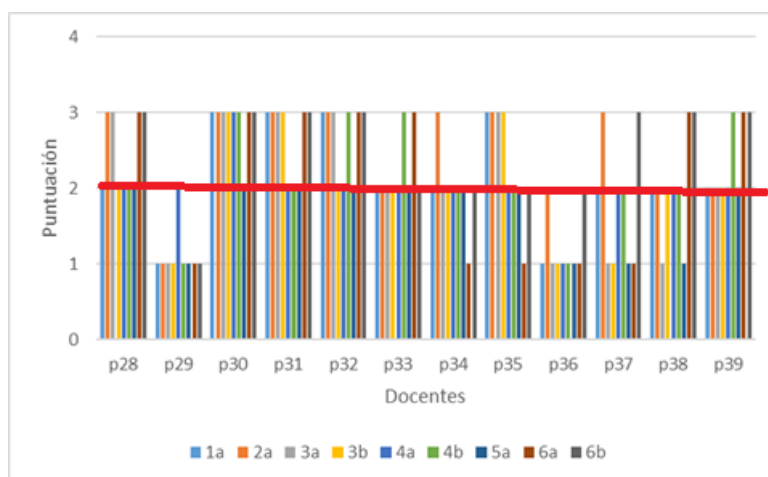
Nota: En la figura 10 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Las evaluaciones que usted realiza reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo (25), Usted realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente (26), Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa (27).

En la pregunta 32, con un promedio de 2.6, los docentes de los grupos 3°A, 3°B y 5°A se encuentran por debajo del puntaje esperado, lo que indica la necesidad de revisar y ajustar las estrategias pedagógicas aplicadas en estos grupos. En cuanto a la pregunta 34, con un promedio de 2.0, la docente de 5°B no logra alcanzar el puntaje esperado, lo que sugiere que se deben explorar alternativas metodológicas que favorezcan un mejor desempeño en este grupo. De igual manera, en la pregunta 35, la docente de 5°B no alcanza el puntaje esperado, lo que refuerza la idea de que es necesario un análisis detallado de las prácticas y enfoques utilizados en este grupo para mejorar los resultados.

Por otro lado, en la pregunta **37**, con un promedio de 1.7, los docentes de los grupos 2°B, 3°A, 5°A y 5°B se encuentran por debajo del promedio, lo que señala la necesidad urgente de ajustar las estrategias de enseñanza y evaluar las herramientas y recursos utilizados en dichos grupos para mejorar el rendimiento. Finalmente, en la pregunta **38**, los docentes de los grupos 2°A y 5°A también se encuentran por debajo del puntaje esperado, lo que subraya la importancia de implementar medidas correctivas para asegurar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en estos grupos.

Figura 11

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí pre test Gepia Autorreporte



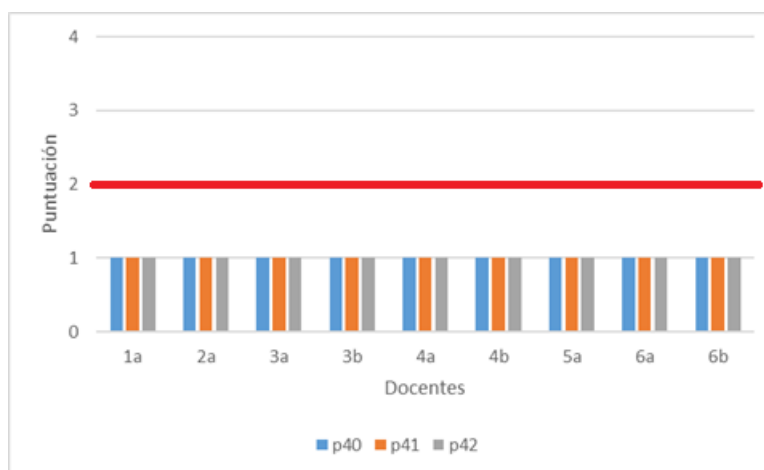
Nota: En la figura 11 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta. (28) Usted hace lo necesario para que, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas, (29) Usted ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores, (30) Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos, (31) Usted logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc. (32) Usted se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos, (33) Usted se cerciora de atender a

los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos, (34) Usted evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje, (35) Usted hace lo necesario para reducir el ausentismo escolar, busca las causas de esto y platica con los padres de familia al respecto, (36) Usted hace que los alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social, (37) Usted propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos sin necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación, (38) Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades, (39) Usted ayuda a todo nuevo alumno o docente a adaptarse y se preocupa por crear un ambiente favorable para él.

En relación con las preguntas 40 a 42 de la figura 12, los resultados arrojaron un valor de cero, lo que indica que ninguno de los docentes participantes manifestó la presencia o implementación de las prácticas indagadas en estos reactivos. Este resultado refleja una ausencia total de dichas acciones o condiciones en el contexto observado, lo cual puede señalar áreas de oportunidad importantes en términos de formación, sensibilización o apoyo institucional. La nula presencia de estas prácticas sugiere la necesidad de profundizar en su análisis para comprender si esta ausencia se debe al desconocimiento, a la falta de recursos o a otros factores estructurales que limitan su aplicación.

Figura 12

Práctica del personal de apoyo pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 12 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta. (40) El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes, (41) El personal de apoyo coopera con el maestro de grupo para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos, (42) El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarlo.

En el reactivo **43**, con un promedio grupal de 2.12, se observa que la mayoría de los docentes se encuentran dentro del promedio esperado, mostrando una valoración media en relación con la práctica evaluada.

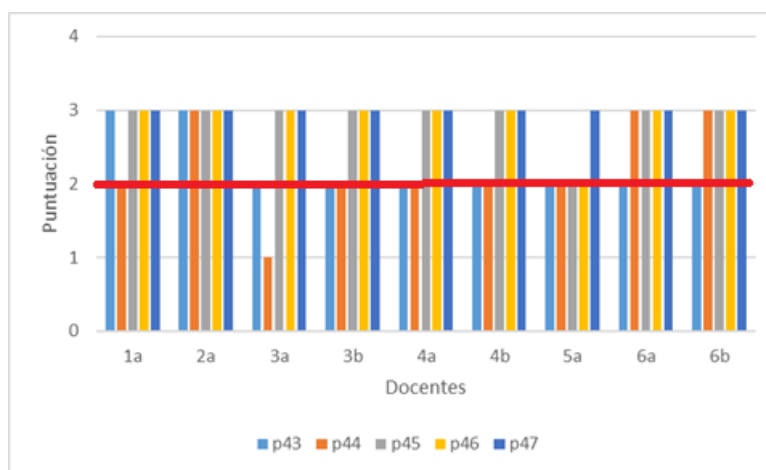
Por otro lado, en el reactivo **44**, con un promedio de 2.2, se identifica que la docente 2b se encuentra por debajo del promedio grupal, lo que sugiere un área de oportunidad específica en su práctica inclusiva.

Respecto al reactivo **46**, el análisis revela que todos los docentes alcanzan o superan el promedio grupal, excepto la docente 5b, quien presenta un resultado inferior, lo que indica la necesidad de fortalecer su intervención en este aspecto.

Finalmente, en el reactivo **47**, con un promedio de 2.57, nuevamente se señala que la docente 5b no alcanza el promedio del grupo, reflejando así un patrón en donde su desempeño en varios reactivos se encuentra por debajo del promedio general.

Figura 13

Reflexión y sensibilización pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 13 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta. (43) Usted revisa su metodología y su planeación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos, (44) Usted comparte con los alumnos y a los demás profesionales experiencias positivas de inclusión, mediante historias, testimonios o conferencias de expertos o de quienes han vivido la inclusión, acerca de los beneficios de dicha inclusión, (45) Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos, (46) Usted admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción. (47) Usted toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

En el reactivo **48**, con un promedio grupal de 2.1, se observa que los docentes 3a y 5a se encuentran por debajo del promedio, lo cual sugiere que estos participantes presentan áreas de oportunidad en relación con la práctica evaluada.

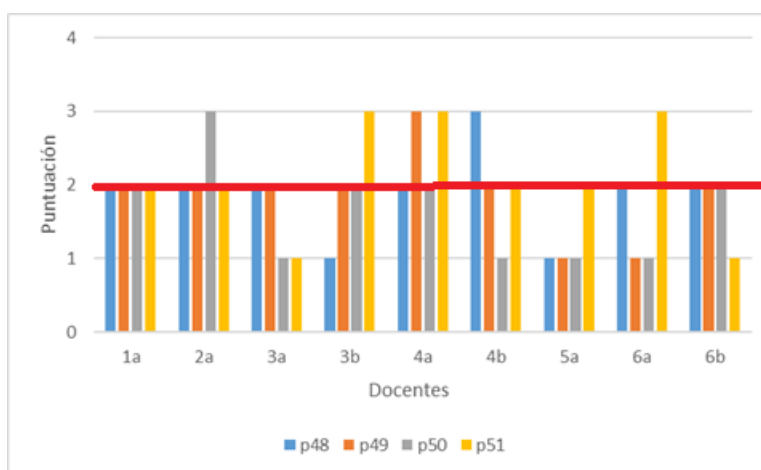
En el reactivo **49**, cuyo promedio es de 2, se identificó que las docentes 5a y 5b se encuentran por debajo del promedio grupal, evidenciando necesidad de fortalecimiento en este aspecto específico de las prácticas inclusivas.

Respecto al reactivo **50**, que presenta un promedio general de 1.5, se detecta que los docentes 2b y 4a se encuentran por debajo del promedio; sin embargo, se destaca que los docentes 5a y 5b registran una puntuación de 0, lo que refleja una ausencia total de la práctica evaluada en este reactivo.

Finalmente, en el reactivo 51, con un promedio de 2.2, se identificó que los docentes 2a y 6a presentan resultados por debajo del promedio grupal, señalando también una necesidad de intervención para fortalecer sus prácticas inclusivas en este rubro.

Figura 14

Formación docente pre test Gepia Autorreporte



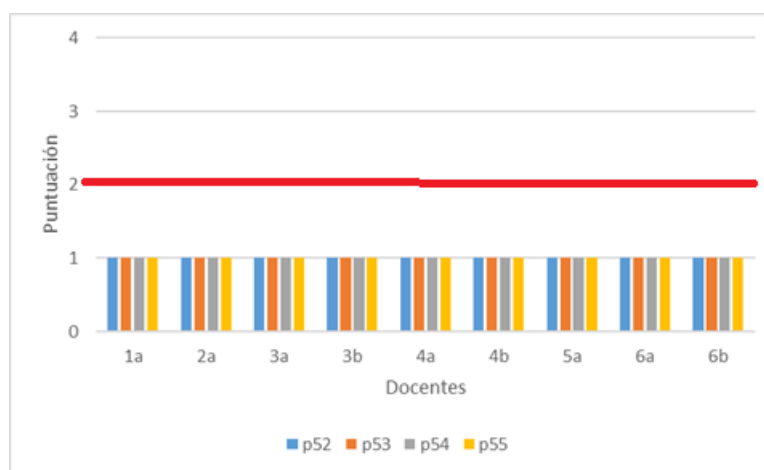
Nota: En la figura 13 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta. 48. Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores, (49) Su capacitación y actualización constante, así como las actividades de desarrollo profesional,

le ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado, (50) Usted manifiesta sus necesidades de formación al personal de la escuela y colabora para que se le otorgue esta preparación adicional, (51) Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para adquirir la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas.

En los reactivos **52, 53, 54** y 55, todos los docentes evaluados obtuvieron una puntuación de 0. Este resultado indica que ninguno de los participantes reporta realizar las prácticas inclusivas correspondientes a dichos reactivos, lo cual representa un área crítica de oportunidad dentro del colectivo docente. Es fundamental analizar las causas de esta ausencia e implementar estrategias de formación y acompañamiento que permitan fortalecer estas dimensiones de la práctica educativa inclusiva.

Figura 15

Práctica personal de apoyo y maestros de grupo pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 15 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta. (40) El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes. (41) El personal de apoyo coopera con el

maestro de grupo para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos. (42) El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE conocer sus inquietudes y orientarlo.

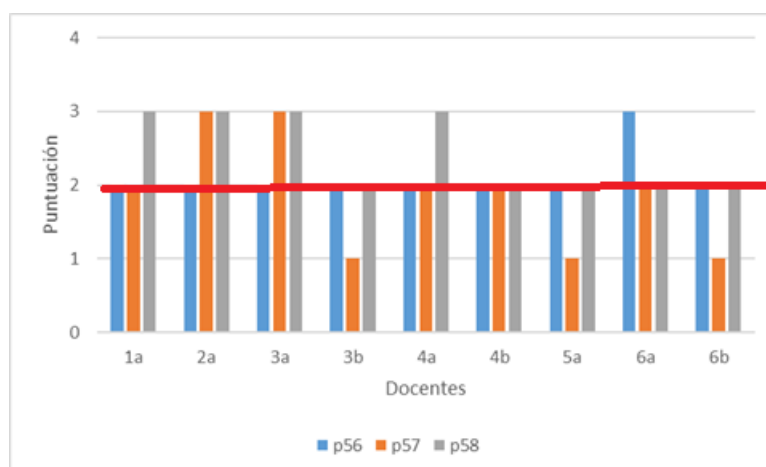
Respecto a los resultados obtenidos en las preguntas 56 a 58 se observan en la figura 16 distintas tendencias entre los grupos docentes evaluados. En la pregunta 56, cuyo promedio general fue de 2.37, los docentes de los grupos 3A, 3B, 4A y 6A se ubicaron en la media, lo que indica una práctica moderada o presencia intermedia del aspecto evaluado en dicho reactivo.

En cambio, en la pregunta 57, que obtuvo un promedio general más bajo de 1.87, los docentes de los grupos 3A, 5A y 6A se situaron por debajo de la media, lo que sugiere una baja implementación o percepción limitada del criterio evaluado. Este resultado podría reflejar áreas que requieren atención o fortalecimiento en estos grupos en particular.

Finalmente, en la pregunta 58, nuevamente con un promedio de 2.37, los docentes de los grupos 3A, 4A, 5A, 5B y 6A se ubicaron en la media, evidenciando cierta regularidad en la aplicación de la práctica o criterio correspondiente, aunque con espacio para mejoras.

Figura 16

Práctica del personal de ER y familias pre test Gepia Autorreporte



Nota: En la figura 13 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta.

Instrumento de Evaluación CEFA

En la pregunta 1, cuyo promedio esperado es de 3.3, se observa que los docentes de 2^a, 2b, 3^a, 3b y 4^a no lograron alcanzar el estándar. Este resultado indica la presencia de dificultades en estos grados que podrían estar relacionadas con la comprensión o aplicación de los conceptos evaluados.

En la pregunta 2, con un promedio de 3.0, el docente de 3^a se encuentra por debajo del promedio, destacando una deficiencia puntual que requiere atención específica para mejorar su desempeño. Asimismo, en la pregunta 4, con un promedio de 2.3, nuevamente el docente de 3^a no alcanzó la puntuación esperada, lo que señala la necesidad de un enfoque personalizado en este caso.

En la pregunta 19, con un promedio de 2.3, los docentes de 2^a, 3^a y 4^a presentaron resultados inferiores, reflejando una brecha más amplia que afecta a varios grados y que demanda estrategias de intervención específicas.

Por otro lado, en la pregunta 22, con un promedio de 2.0, el docente de 3b no logró alcanzar el estándar esperado. Este hallazgo resalta un área de mejora puntual en este nivel, mientras que en la pregunta 24, cuyo promedio es de 1.8, los docentes de 2b, 3^a, 3b y 4^a también se encuentran por debajo del promedio, evidenciando una problemática más extendida en estos grados.

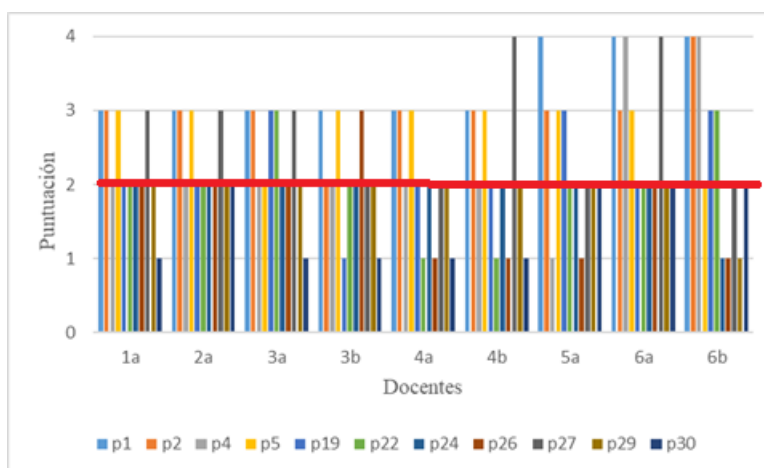
En la pregunta 26, con un promedio de 1.6, los docentes de 3b, 4^a, 5^a y 6^a presentan un bajo desempeño, lo que sugiere una tendencia recurrente de dificultades que deben ser atendidas con un enfoque integral.

La pregunta 27, con un promedio esperado de 3.5, revela que todos los docentes evaluados no alcanzaron el estándar, lo que indica un desafío generalizado que requiere un análisis profundo y estrategias colectivas para abordar esta situación.

En la pregunta 29, con un promedio de 1.8, la docente de 6^a se encuentra por debajo del promedio, mientras que en la pregunta 30, cuyo promedio es de 1.5, los docentes de 2b, 3^a, 3b y 4^a tampoco alcanzaron la puntuación esperada, consolidando la necesidad de un enfoque diferenciado en estos niveles.

Figura 17

Contexto de aprendizaje pre-test CEFA



Nota: En la figura 9 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Trato de crear un ambiente en el aula que sea seguro, predecible y motivador (**p24**), Las autoridades de mi escuela están comprometidas con la filosofía de la educación inclusiva y están dispuestas a implementarla (**26**). Adapto los métodos de evaluación para ajustarlos a las necesidades de todos mis estudiantes (**p29**), Mi escuela reconoce el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a ser educado en los salones regulares y a recibir los apoyos y recursos que requieren para su desarrollo (**p30**). Mi escuela tiene un fuerte compromiso con la aceptación y aprecian la diversidad, es sensible a las cuestiones culturales, y establece estándares altos, pero realistas (**p22**). El alumnado con necesidades educativas especiales que vive en la comunidad a la que pertenece mi escuela asiste a esta escuela y está en los grupos apropiados para su edad (**p27**).

Para enseñar al grupo combino niñas y niños con distintos niveles de habilidad

para que hagan trabajo colaborativo (p1). Propicio activamente la participación de los padres y madres en el desarrollo académico de sus hijos e hijas (p5). Coopero de forma activa con otros grupos profesionales y para profesionales (ej. auxiliares) (p4).

Las características físicas de mi salón (por ejemplo, la iluminación, la ventilación, el sonido) son óptimas para el aprendizaje (p19). Uso la tutoría entre pares (compañeros y compañeras de clase) (p2).

En la pregunta 6, con un promedio esperado de 2.0, los docentes de 5ª y 5b se encuentran por debajo del estándar establecido. Esto sugiere una dificultad particular en estos niveles, que podría estar vinculada con el dominio de los contenidos o con la aplicación de estrategias pedagógicas en el aula.

En el reactivo 7, cuyo promedio es de 1.3, los maestros de 2b, 3ª, 3b, 5ª y 6ª presentan resultados inferiores a lo esperado. Este patrón evidencia una deficiencia más amplia que afecta a varios niveles y resalta la necesidad de implementar estrategias formativas integrales para abordar estas áreas de oportunidad.

La pregunta 9, con un promedio esperado de 1.8, muestra que los docentes de 5ª y 5b nuevamente se encuentran por debajo del estándar, lo que podría indicar una tendencia recurrente de bajo desempeño en estos grados específicos, demandando atención focalizada para superar las dificultades identificadas.

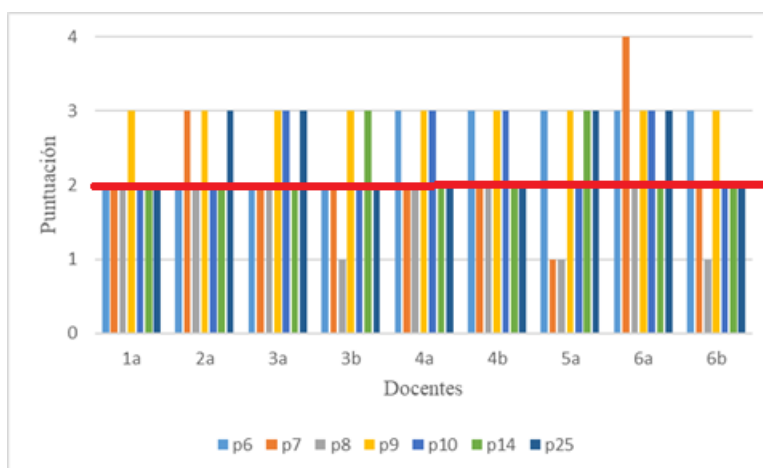
En la pregunta 10, cuyo promedio establecido es de 2.3, los docentes de 2ª, 2b, 3ª, 3b y 5ª tampoco logran alcanzar el nivel esperado. Este resultado pone de manifiesto una problemática generalizada en varios grados, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y un seguimiento continuo en estos niveles.

Finalmente, en el reactivo 12, con un promedio esperado de 1.6, los docentes de 2^a, 3^a, 5^a y 5b también se encuentran por debajo de la media. Este hallazgo refuerza la importancia de diseñar planes específicos de capacitación y mejora en los grados afectados.

En conclusión, los resultados obtenidos en las preguntas analizadas destacan deficiencias puntuales y patrones recurrentes de bajo desempeño en varios niveles educativos, en particular en los grados 2^a, 2b, 3^a, 3b, 5^a y 5b.

Figura 18

Estrategias de enseñanza pre-test CEFA



Nota: En la figura 18 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: Animo a mis estudiantes a establecer sus propias metas y evaluar continuamente su progreso para alcanzar (25), de manera cotidiana ayudo a mis estudiantes a definir sus propias metas, a monitorear su comportamiento, a elaborar planes de acción personal, a autoevaluar su su progreso respecto del logro de sus objetivos, y a ajustar sus metas y sus planes de acción (7), les enseño explícitamente a mis estudiantes estrategias cognitivas. Ej: las estrategias de solución en problemas (6), les ayudo a mis estudiantes a mejorar su comprensión lectora mediante la predicción, el cuestionamiento, y el resumen de textos (10), en mis clases, yo regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores (9), utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con guías detalladas, y espero altos niveles de éxito (90 por ciento)

y realizo evaluaciones frecuentes (14) y les enseño explícitamente a mis estudiantes una variedad de estrategias para mejorar su memoria.

En el análisis de los resultados de la figura 19, se observaron distintas ubicaciones respecto al promedio general en las preguntas seleccionadas. En la pregunta 3, con un promedio de 2.87, únicamente la docente del grupo 2B se ubicó en la media, lo que sugiere que esta práctica o criterio está presente de forma moderada únicamente en ese grupo, mientras que el resto de los docentes se situó por encima o por debajo de este parámetro.

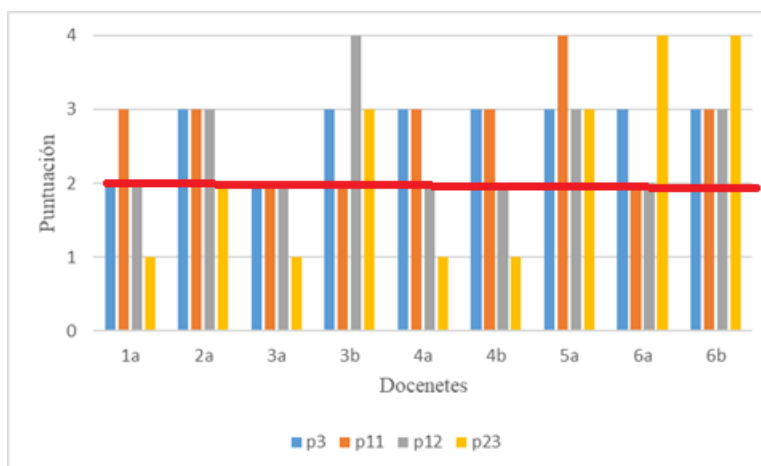
En la pregunta 11, con un promedio muy similar de 2.875, los docentes de los grupos 2B, 3A y 5B se encontraron en la media, indicando una presencia estable de la práctica evaluada en estos contextos.

Por su parte, en la pregunta 12, que obtuvo un promedio general de 2.62, los docentes de los grupos 2B, 3B, 4A y 5B también se ubicaron en la media, lo cual refleja una percepción o aplicación moderada del criterio correspondiente en estos salones.

Finalmente, en la pregunta 23, cuyo promedio fue de 2.37, los docentes de los grupos 2B, 3B y 4A se situaron por debajo de la media, lo que indica una menor presencia o aplicación del aspecto evaluado, y señala posibles áreas de oportunidad para fortalecer las prácticas en esos grupos específicos.

Figura 19

Estrategias del comportamiento pre-test CEFA



Nota: En la figura 19 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: utilizo estrategias conductuales en mi enseñanza, sobre todo en el caso del alumno con dificultades en el comportamiento (11), cuando algún alumno o alguna alumna presenta conductas sociales indeseables, me dedico a analizar que funciones o propósitos podrán cumplir estas conductas y diseño estrategias para modificarlas (12), enseño a mis estudiantes habilidades sociales adecuadas (3) y mi escuela tiene programas de apoyo conductual positivo que enfatizan la prevención y la reducción de problemas de conductas crónicas, la enseñanza activa e habilidades adaptativas, un continuo de consecuencias para los problemas de conductas e intervención.

En lo que respecta a la figura 21, los reactivos 16, 18 y 21 reflejan áreas en las que algunos docentes se encuentran por debajo del promedio general, lo que puede interpretarse como una baja presencia o aplicación de las prácticas evaluadas.

En la pregunta 16, cuyo promedio general fue de 1.75, los docentes de los grupos 3B, 4A y 6A se ubicaron por debajo del promedio, lo cual evidencia una limitada implementación o reconocimiento del criterio considerado en este reactivo.

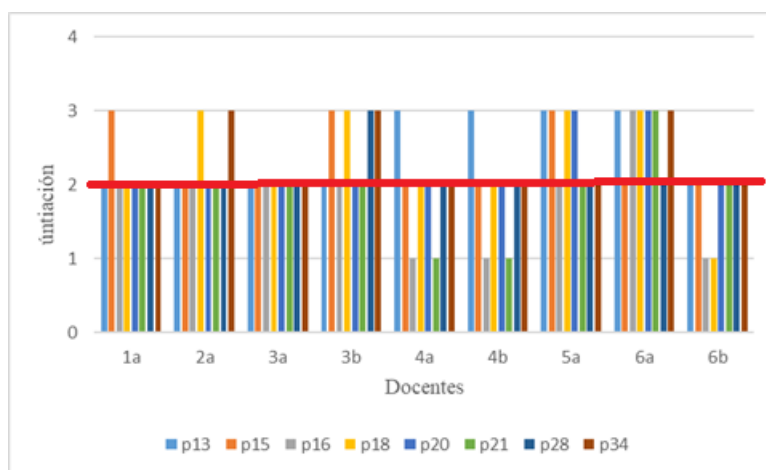
En el reactivo 18, con un promedio de 2.37, únicamente la docente del grupo 6A se situó por debajo del promedio, lo que podría señalar una debilidad puntual en la práctica evaluada dentro de ese grupo.

Finalmente, en la pregunta 21, que arrojó un promedio general de 1.87, las docentes de los grupos 3B y 4A también se encontraron por debajo del promedio, lo cual sugiere una baja frecuencia o escasa percepción del aspecto indagado.

Estos resultados permiten identificar con mayor claridad los grupos que podrían beneficiarse de apoyo o estrategias específicas para fortalecer las prácticas educativas evaluadas por este instrumento.

Figura 20

Estrategias de cooperación interinstitucional pre-test CEFA



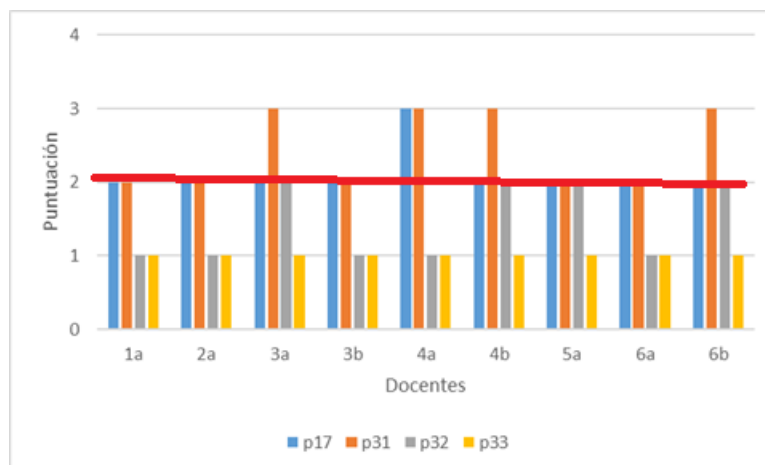
Nota: En la figura 20 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: trato asegurarme de que mis estudiantes tengan suficiente tiempo para prender (34), cuando mis estudiantes muestran percepciones negativas de si, les ayudo a modificarlas y si estos problemas son graves o prolongados los canalizo para que reciban ayuda profesional (13), evalué el progreso de todo el alumnado durante las clases

y ajusto mi enseñanza de acuerdo con el resultado de la evaluación (15), adapto los métodos del currículo para satisfacer las necesidades de la totalidad de mis estudiantes (28), proporciono retroalimentación a todo el alumnado de mi clase (16), mi escuela hace seguimiento del progreso de todo el alumnado, identifica aquel cuyo logro está muy por debajo del de sus pares y toma decisiones sobre la intensidad y la probable duración de las intervenciones basadas en la respuesta del alumno a la institución a través de múltiples niveles de intervención (21), proporciono a mis estudiantes una amplia variedad de medios de representación (visuales, auditivas, táctiles), de acción expresión y participación (20) y en el caso de los lectores o lectoras principiantes, enseño procesos fonológicos (por ejemplo, las habilidades de escucha y conciencia fonológica) (18).

En lo que respecta a la figura 21, en el reactivo 33 todos los docentes se encuentran por debajo de la media haciendo mención la falta del equipo para trabajar con estudiantes con necesidades, por otro lado, el reactivo 32 los docentes de 1^a, 2^a, 3b, 4^a y 6^a se encuentran por debajo en el área mencionando la falta de profesionales para atender a aquellos alumnos con necesidades por último en Los ítems P17 y P31 muestran puntuaciones ligeramente superiores (principalmente 2 e incluso 3 en pocos casos), lo cual sugiere que estas estrategias son empleadas con mayor frecuencia en comparación con las demás.

Tabla 11

Estrategias de recursos para el aprendizaje



Nota: En la figura 20 se muestra el promedio de las calificaciones por cada pregunta: utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación disponible, incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macro textos, etc.) para el alumnado con discapacidad (17), mi escuela cuenta con accesos adecuados a los salones de clase y dentro de estos para personas con discapacidad (31), mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado y del personal que se necesita para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (33) y los maestros y las maestras de mi escuela reciben los apoyos profesionales necesarios y apropiados de parte del personal consultor especialista, terapeutas y otros grupos profesionales, así como de auxiliares de la educación y otros servicios para profesionales (32).

En síntesis, los resultados obtenidos en la fase de pretest a través del GEPIA en sus modalidades de autorreporte y observación, así como del instrumento CEFA, permiten identificar un punto de partida significativo para comprender el estado actual de las prácticas inclusivas en el aula.

Resultados objetivo 2: Diseñar e implementar un taller de prácticas inclusivas y la superación de barreras para la inclusión educativa en profesores de una escuela de educación pública de Temixco (Ver Anexo 3).

ANEXO 2

Asunto: Carta de Consentimiento para la Aplicación de Instrumentos sobre Inclusión Educativa

Título de la investigación: Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas

Investigación responsable: Sonia Yanin Luna Pérez.

Este proyecto consiste en la aplicación de instrumentos diseñados para recabar información sobre las experiencias, percepciones y desafíos que enfrentan los docentes en relación con la inclusión educativa.

Los detalles del proyecto son los siguientes:

- **Objetivo:** El objetivo principal es identificar áreas de mejora en las prácticas inclusivas que promuevan un ambiente de aprendizaje diverso y equitativo para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades, necesidades educativas especiales o de diferentes contextos culturales.
- **Instrumentos:** Se utilizarán encuestas, entrevistas y/o cuestionarios para obtener la información necesaria. Estos instrumentos están diseñados para ser breves y no invasivos, y se centraran en sus experiencias como docente en cuanto a la inclusión educativa.
- **Confidencialidad:** Todos los datos recolectados serán tratados de manera confidencial y se utilizarán exclusivamente para fines de investigación educativa. Ningún dato individual será publicado ni compartido sin su consentimiento expreso.
- **Voluntariedad:** Su participación en este proyecto es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento sin que ello afecte su relación profesional con la institución.

Al firmar esta carta, usted otorga su consentimiento para participar en el proyecto descrito, comprendiendo los objetivos, el proceso y la naturaleza voluntaria de su participación.

Consentimiento del Docente

Yo, [nombre del docente], doy mi consentimiento para participar en el proyecto descrito anteriormente, con la plena comprensión de los objetivos, el uso de los instrumentos y mi derecho a la confidencialidad y a la participación voluntaria.

Firma: _____

Fecha: _____



Taller de intervención

Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas

CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO

DATOS GENERALES

Nombre del Curso: Taller de sensibilización a docentes.

Nombre del instructor(a): Sonia Yanin Luna Pérez.

Lugar/Sede: Escuela primaria Tlahuicalli.

Días de impartición: viernes de 4:00 p.m. a 6:00 p.m. de la tarde.

Duración: 8 sesiones

Distribución del Tiempo de Trabajo: Una hora y media de trabajo por cada sesión, con un total de 12 horas de taller.

Modalidad: Presencial

Perfil del Participante: docentes de 1° a 6° de primaria.

Número de Participantes: 8 docentes.

Metodología: expositiva y dialogo discusión.

Criterios de Acreditación: Permanencia durante la duración de toda la sesión y realización de las actividades.

REQUERIMIENTOS

Espacio: aula

- ✓ **Mobiliario y equipo:** luz electrica, internet, computadora, presentación en power point, lista de asistencia.
- ✓ **Material del participante:** cuaderno para hacer apuntes y plumas.

- ✓ **Material para impartición:** presentaciónn en power point

OBJETIVOS Y CONTENIDO TEMÁTICO

Objetivo general:

Incrementar las prácticas inclusivas en docentes de la Escuela primaria Tlahuicalli.

Objetivos Específicos:

1. Los docentes se sensibilizarán sobre la importancia de una educación inclusiva para el aprendizaje y la participación.
2. Los docentes conocerán los elementos de los ajustes razonables, así como la forma de realizarlos y puedan diseñarlos cuando los necesiten.
3. Los docentes conocerán los elementos de las aulas inclusiva para poder hacer mejoras en sus salones y así poder ajustar la distribución del espacio a las necesidades de aprendizaje.
4. Los docentes aprenderán a aplicar diversas estrategias para la motivación del aprendizaje de los estudiantes por medio de los usos de dinámicas de trabajo de los estilos de aprendizaje de los alumnos.
5. Los docentes aprenderán a aplicar estrategias de aprendizaje que fomenten la colaboración entre los alumnos del mismo grupo, como entre los alumnos de diferentes grupos.

6. El docente trabajara la comunicación asertiva para externar las necesidades educativas a las autoridades de la institución, así como el involucramiento de los padres y madres de familia en la formación educativa de sus hijos.

El pato en la escuela

“Cierta vez, los animales del bosque decidieron hacer algo para afrontar los problemas del mundo nuevo y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistente en correr, trepar, nadar y volar y, para que fuera más fácil enseñarlo, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas. El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura natación. De hecho, superior a su maestro. Obtuvo un nivel suficiente en vuelo, pero en carrera resultó deficiente. Como era de aprendizaje lento en carrera tuvo que quedarse en la escuela después de su horario de clase y abandonar la natación para practicar la carrera. Estas ejercitaciones continuaron hasta que sus pies membranosos se desgastaron, y entonces pasó a ser alumno apenas mediano en natación. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, sólo al pato. La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en carrera, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en trepar, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de vuelo, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último, enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces, la calificaron con seis en trepa y con cuatro en carrera. El águila era un alumno problema y recibió malas notas en conducta. En el curso trepar superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar de forma sobresaliente y también correr y trepar y volar un poco, obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno...” Santos, M. A. (2006). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. Págs. 128- 129

Actividad a realizar de manera individual

- De manera individual, y a partir de la lectura, plantee tres reflexiones que enfatizen la necesidad de desarrollar una práctica docente que reconozca las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de alumnas y alumnos.

Dinámica: Retos y Soluciones

Objetivo: Identificar desafíos comunes en la planeación y proponer soluciones creativas en equipo.

Duración: 40 minutos

Materiales:

- Tarjetas o papel.
- Marcadores.

Desarrollo:

1. Identificación de retos:

- Divide a los maestros en equipos pequeños.
- Cada equipo debe escribir en tarjetas los principales retos que enfrentan al planear sus clases (por ejemplo, falta de tiempo, recursos limitados, atención a la diversidad, etc.).

2. Propuesta de soluciones:

- Intercambia las tarjetas entre los equipos.
- Cada equipo ahora debe escribir al menos dos soluciones creativas para los retos que les tocaron.

3. Presentación y votación:

- Los equipos comparten sus propuestas.
- Todos votan por las soluciones más prácticas o innovadoras para implementarlas.

Identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Barreras para el aprendizaje se consideran todas aquellas condiciones que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos en el centro educativo.

| Estructurales | Normativas | Didácticas | Actitudinales |
|--|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en clase con niveles de aprendizaje estandarizados. • Negar la atención a los estudiantes por no contar con los recursos materiales o humanos en la escuela. • Pensar que sólo pueden atenderse a estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones no diversificadas. • Organización del centro escolar que favorece la exclusión. • Procesos de gestión poco incluyentes. • Reglamentos que no consideran la diversidad. | <ul style="list-style-type: none"> Falta de metodologías didácticas diversificadas. • Ausencia de una enseñanza flexible. • Falta de vinculación con especialistas o tutores, familias y sociedad. • No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula, incluso desde la organización del mobiliario escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Segregación de estudiantes. • Prejuicios hacia determinados estudiantes. • Estereotipos. • Sobreprotección debido a condiciones propias de estudiantes. • Exclusión por rendimiento. |

Actividad

En su práctica cotidiana, ¿cuáles BAP identifica que impidan a sus estudiantes aprender y participar?, ¿en cuáles considera que puede incidir para eliminarlas o minimizarlas? Anote sus reflexiones a continuación.

| ¿cuáles BAP identifica que impidan a sus estudiantes aprender y participar? | ¿en cuáles considera que puede incidir para eliminarlas o minimizarlas? |
|---|---|
| | |

Ajustes razonables

De acuerdo con cada ámbito, identifique el estado de los ajustes razonables que implementó o necesita implementar en su aula. Aproveche la tercera columna del siguiente esquema para realizar sus anotaciones.

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| La infraestructura | Para favorecer la movilidad | |
| Los materiales didácticos. | Para dar respuesta adecuada a las necesidades y particularidades de cada estudiante. | |
| La comunicación y la información. | Para fortalecer la comunicación con los estudiantes. | |
| Los objetos de uso cotidiano | Para facilitar la interacción y las prácticas educativas de los estudiantes, entre otras actividades. | |
| La organización de la jornada laboral | Para flexibilizar la organización de las actividades de los estudiantes. | |

Creación de Materiales Accesibles

Objetivo: Aplicar los principios del DUA para diseñar materiales inclusivos.

Actividad:

- Proporcionar un material didáctico tradicional (ejemplo: una lectura extensa, un ejercicio matemático con una sola forma de resolución).
- Pedir a los docentes que rediseñen el material aplicando los principios del DUA, considerando múltiples formas de representación, expresión y compromiso.
- Compartir y reflexionar sobre los cambios realizados.

Simulación de Experiencias Diversas

Objetivo: Sensibilizar a los docentes sobre las distintas formas en que los estudiantes experimentan el aprendizaje.

Actividad:

- Realizar actividades donde los docentes experimenten barreras de aprendizaje (leer con texto borroso, escribir con la mano no dominante, seguir una instrucción solo auditiva sin apoyo visual).
- Reflexionar sobre la experiencia y discutir estrategias para hacer el aprendizaje más accesible.

¿Cómo organizar un salón inclusivo?

Como señalan Gregory y Chapman (2002), la planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación. Hay que crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los estudiantes. Para ello, es imprescindible organizar el salón de clase atendiendo las características de los estudiantes, los principios pedagógicos que guían la intervención desde un planteamiento inclusivo, la creación de un clima de aula adecuada, la utilización de diferentes agrupamientos y planificación desde la diferenciación.

1. Ajustar la distribución del espacio a las necesidades de aprendizaje.

La distribución de las mesas y de los espacios comunes debe responder a las actividades que se van a desarrollar en el aula, a la diversidad de los alumnos y a las funciones que queremos que se desarrollen en cada área.

Estrategia

Maneras de disponer el espacio del aula

Existen muchas maneras de organizar el espacio del aula, tantas como la creatividad del docente y las necesidades de los alumnos exijan.

- 1. En filas horizontales.** En esta estrategia es útil si el profesor quiere mantener la atención de los alumnos durante una explicación o en una ronda de preguntas y respuestas.

2. En forma de círculo o de U. Permite que los alumnos estén ubicados en primera fila, es recomendable para realizar puestas en común y debates en el aula, a la vez que permite que los estudiantes trabajen de manera independiente en sus pupitres.

3. En grupos de cuatro o por parejas. Es la más adecuada para trabajar por proyectos o de manera colaborativa, ya que facilita que los alumnos se comuniquen, intercambien ideas y compartan materiales.

4. En bloque. Este tipo de disposición, en la que los alumnos se sitúan muy juntos, es conveniente cuando el profesor desea que estén atentos a una proyección, una demostración o un experimento.

5. En forma de pasillo. Sitúa a los alumnos en dos hileras de pupitres enfrentadas, y un corredor entre ellas. El docente puede dirigir sus explicaciones a lo largo del pasillo, pero también invitar a la participación, y moderar debates o plantear juegos entre los dos equipos formados por las filas.



ANEXO 10

Crear espacios interactivos.

Es decir, espacios que fomenten el aprendizaje colaborativo y la interacción entre alumnos.

Estrategias

- Biblioteca en el aula colocada en un lugar apto para todos la cual sea atractiva.



Dinámicas

- Las cabañas (trabajo en equipo)
- Empatía con el otro (ojos tapados)
- El supermercado (Frutas y verduras)

- Búsqueda del tesoro
- Adivina que dijo
- Trabajo en equipo video “Hormigas”

Potenciar el valor del aula como espacio didáctico. El aula tiene que ser un espacio que enseña. Debe facilitar la presentación y exposición de trabajos, fomentar que los alumnos compartan y difundan sus ideas de distintas maneras (visual, oral, escrita).

Estrategia

- **Tendederos escolares**

Tendederos escolares para exponer las actividades realizadas en clase, siendo estas expuestas después de cierto tiempo se retiran para evitar la acumulación de actividades.



- Elaborar la infografía con la información sintetizada.



- Desechar material no necesario en el aula.



Crear un espacio cómodo y agradable, de todos y para todos

El aula tiene que ser un espacio acogedor e inclusivo, del que todos los alumnos se sientan partícipes y creadores. Debe ser un espacio vivo y en construcción, que facilite la atención a la diversidad, estimule la creatividad y potencie las múltiples inteligencias y habilidades de los alumnos.

Estrategia

- Decoración del salón de acuerdo al grado.



- Termómetro de lectura



- Palabras mágicas



- No te quedes corto

Actividad enfocada a la conducta, el docente podrá ir recortando un pedazo de listón cada vez que haya una conducta inadecuada.

Se puede mencionar que el alumno que tenga el listón más largo obtendrá un premio (algo significativo).



- Semáforo de disciplina



Instrumentos utilizados en la investigación

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Autorreporte



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI



García Cedillo, I., Romero-Contreras, S. y Escalante, L.

(2011)

Estimado observador(a):

El presente instrumento es una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo al que usted pertenece.

Le pedimos que conteste el cuestionario con la mayor honestidad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos obtenidos se utilizarán de manera confidencial y anónima.

| | |
|---|--|
| Nombre (solo para nuestros registros): | |
| Escuela: | |
| Nivel educativo (preescolar, primaria, etc.) y grado: | |
| Fecha en que llenó el cuestionario: | |

| | |
|---|---|
| Función dentro del centro educativo (marque con una cruz): | <input type="checkbox"/> Maestro de grupo <input type="checkbox"/> Especialista en equipo de apoyo <input type="checkbox"/> Maestro taller <input type="checkbox"/> Otro, especificar: |
|---|---|

PARTE I.

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor su propia práctica educativa en la institución que labora.

| | Siempre | Casi Siempre | Algunas Veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| Condiciones físicas del aula. | | | | |
| 1. En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos. | | | | |
| 2. Usted se asegura de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos) | | | | |
| 3. En su área de trabajo, usted se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos , de acuerdo con las actividades que realizará. | | | | |
| 4. Usted se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza– aprendizaje. | | | | |
| 5. Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos. | | | | |
| Planeación. | | | | |
| 6. Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr. | | | | |
| 7. Usted especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 8. Usted planea las actividades de acuerdo a las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas | | | | |
| 9. Usted adecua las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos. | | | | |
| 10. Usted planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros | | | | |
| 11. Usted dedica tiempo suficiente para realizar la planeación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos. | | | | |
| 12. Usted define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas. | | | | |
| Uso del tiempo. | | | | |
| 13. Usted propicia que el tiempo en su espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos que favorezcan al mismo. | | | | |

| | Siempre | Casi Siempre | Algunas Veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| 14. Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno | | | | |
| 15. Usted dedica tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades. | | | | |
| Metodología. | | | | |
| 16. Usted explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para todos . | | | | |
| 17. Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo. | | | | |
| 18. Usted toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. | | | | |
| 19. Usted se asegura de que el contenido de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos. | | | | |
| 20. Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 21. Usted se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros. | | | | |
| 22. Usted realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño. | | | | |
| 23. Usted se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno. | | | | |
| 24. Usted busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué. | | | | |
| Evaluación. | | | | |
| 25. Las evaluaciones que usted realiza reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo. | | | | |
| 26. Usted realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente. | | | | |
| 27. Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa. | | | | |

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si usted realiza las prácticas señaladas.

| | Siempre | Casi Siempre | Algunas Veces | Nunca |
|--|---------|--------------|---------------|-------|
| Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí. | | | | |
| 28. Usted hace lo necesario para que, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas. | | | | |
| 29. Usted ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores. | | | | |
| 30. Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos. | | | | |
| 31. Usted logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos ("bullying"), faltas de respeto, agresiones, etc. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 32. Usted se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos. | | | | |
| 33. Usted se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos. | | | | |
| 34. Usted evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje. | | | | |
| 35. Usted hace lo necesario para reducir el ausentismo escolar, busca las causas de esto y platica con los padres de familia al respecto. | | | | |
| 36. Usted hace que los alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social. | | | | |
| 37. Usted propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos sin necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación. | | | | |
| 38. Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades. | | | | |
| 39. Usted ayuda a todo nuevo alumno o docente a adaptarse y se preocupa por crear un ambiente favorable para él. | | | | |
| Práctica del personal de apoyo | | | | |
| 40. El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes. | | | | |
| 41. El personal de apoyo coopera con el maestro de grupo para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos. | | | | |
| 42. El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarlo. | | | | |
| Reflexión y sensibilización. | | | | |

| | Siempre | Casi Siempre | Algunas Veces | Nunca |
|---|---------|--------------|---------------|-------|
| 43. Usted revisa su metodología y su planeación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos. | | | | |
| 44. Usted comparte con los alumnos y a los demás profesionales experiencias positivas de inclusión, mediante historias, testimonios o conferencias de expertos o de quienes han vivido la inclusión, acerca de los beneficios de dicha inclusión. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 45. Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos . | | | | |
| 46. Usted admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción. | | | | |
| 47. Usted toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción. | | | | |
| Formación docente. | | | | |
| 48. Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores. | | | | |
| 49. Su capacitación y actualización constante, así como las actividades de desarrollo profesional, le ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 50. Usted manifiesta sus necesidades de formación al personal de la escuela y colabora para que se le otorgue esta preparación adicional. | | | | |
| 51. Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para adquirir la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas. | | | | |
| Práctica personal de apoyo y maestros de grupo. | | | | |
| 52. Usted conoce a todo el personal de apoyo, con quienes puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él. | | | | |
| 53. Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo y se crean espacios entre docentes que permiten planear la enseñanza de los alumnos y para desarrollar adecuaciones y modificaciones. | | | | |
| 54. El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y alumnos se sustenta en experiencia del personal de apoyo y se aprovecha plenamente. | | | | |
| 55. El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos. | | | | |
| Práctica del personal de ER y familias. | | | | |
| 56. Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia. | | | | |
| 57. Usted conoce las condiciones familiares de los alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes. | | | | |
| 58. Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización. | | | | |

Parte III.

Opinión.

Mencione cinco aspectos que considera deben ser mejorados para que la escuela y el docente ofrezcan una educación más inclusiva.

1

2

3

4

5

Mencione cinco temáticas que considere necesarios para la formación del personal de la institución:

1

2

3

4

5

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI

García, Romero y Escalante (2011)

El presente instrumento es una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), su objetivo es conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en las escuelas.

Le pedimos que realice la observación en el aula, de preferencia de una unidad didáctica. Conteste solamente a los reactivos que pudo observar. Los datos obtenidos se utilizarán de manera confidencial y anónima.

| | |
|---|---|
| Nombre del observador (solo para nuestros registros): | |
| Nombre del agente educativo observado (solo para nuestros registros): | |
| Escuela: | |
| Nivel educativo (preescolar, primaria, etc.) y grado: | |
| Fecha de observación: | |
| Hora al inicio de la observación: | Hora al final de la observación: |
| Situación de la observación (describir el lugar, la actividad realizada y la materia o contenido impartido durante la actividad): | |
| Función del observador dentro del centro educativo (marque con una cruz): | <input type="checkbox"/> Maestro de grupo <input type="checkbox"/> Especialista en equipo de apoyo <input type="checkbox"/> Maestro taller <input type="checkbox"/> Otro, especificar: |
| Función del agente educativo observado dentro del centro educativo (marque con una cruz): | <input type="checkbox"/> Maestro de grupo <input type="checkbox"/> Especialista en equipo de apoyo <input type="checkbox"/> Maestro taller <input type="checkbox"/> Otro, especificar: |

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA Observación).

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor la práctica educativa del agente educativo al que realiza esta observación.

| | Totalmente cierto | Parcialmente cierto | Parcialmente falso | Totalmente falso |
|---|-------------------|---------------------|--------------------|------------------|
| PARTE I. | | | | |
| <i>Condiciones físicas del aula</i> | | | | |
| 1. El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de todos y cada uno de sus alumnos | | | | |
| 2. El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para todos (que esté disponible, al alcance de todos) | | | | |
| 3. En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a todos, de acuerdo con las actividades que realiza. | | | | |
| 4. El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a todos sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje. | | | | |
| 5. El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de todos sus alumnos. | | | | |
| <i>Planeación</i> | | | | |
| Para responder esta sección solicite al docente la planeación escrita de sus actividades. | | | | |
| 6. Las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr. | | | | |
| 7. El docente especifica en su planeación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas. | | | | |
| 8. El docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos. | | | | |
| 9. El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros. | | | | |
| 10. El docente define en su planeación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas. | | | | |
| <i>Uso del tiempo</i> | | | | |

| | Totalmente cierto | Parcialmente cierto | Parcialmente falso | Totalmente falso |
|---|-------------------|---------------------|--------------------|------------------|
| 11. El docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos. | | | | |
| 12. Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de cada alumno. | | | | |
| 13. El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a todos los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades. | | | | |
| Metodología | | | | |
| 14. El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para todos. | | | | |
| 15. El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo. | | | | |
| 16. El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos. | | | | |
| 17. El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje. | | | | |
| 18. El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros. | | | | |
| 19. El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos. | | | | |
| 20. El docente se asegura de que las actividades permitan que todos y cada uno de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno. | | | | |
| Evaluación | | | | |
| 21. El docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué. | | | | |
| 22. Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de todos y cada uno de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo. | | | | |
| 23. El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 24. El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa. | | | | |
|---|--|--|--|--|

| | Totalmente cierto | Parcialmente cierto | Parcialmente falso | Totalmente falso |
|--|-------------------|---------------------|--------------------|------------------|
| PARTE II | | | | |
| Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si la persona observada realiza las prácticas señaladas. | | | | |
| <i>Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí</i> | | | | |
| 25. El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas. | | | | |
| 26. El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores. | | | | |
| 27. El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos. | | | | |
| 28. El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos (“bullying”), faltas de respeto, agresiones, etc. | | | | |
| 29. El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos. | | | | |
| 30. El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos. | | | | |
| 31. El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje. | | | | |
| 32. El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social. | | | | |

Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje (CEFA), de Mitchell (2014)**Estimado observador (a):**

Instrucciones: El presente instrumento tienen como objetivo evaluar las estrategias que utiliza el personal docente para fortalecer el aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva.

En el lado izquierdo vas a encontrar una serie de afirmaciones y en el lado derecho se localizan los números que significan; 1: Nunca, 2: Pocas veces, 3: A menudo y 4: Muy a menudo. Lo que tienes que hacer es leer de forma cuidadosa cada una de las afirmaciones y marcar con una X el número que consideres.

Si deseas cambiar alguna respuesta, borra completamente la opción señalada y marca la de tu preferencia. Toda la información que proporciones se manejará de manera confidencial. Gracias de antemano.

| | |
|--------------------------------------|--|
| Nombre (solo para nuestro registro): | |
| Escuela: | |
| Nivel educativo: | |
| Fecha del cuestionario: | |

A continuación, se enlistan una serie de reactivos. Elija la opción que mejor considere de acuerdo a las estrategias que utiliza.

| | Muy a menudo | A menudo | Pocas veces | Nunca |
|---|---------------------|-----------------|--------------------|--------------|
| 1. Para enseñar al grupo combino niñas y niños con distintos niveles de habilidad para que hagan trabajo colaborativo | | | | |
| 2. Uso la tutoría entre pares (compañeros y compañeras de clase). | | | | |
| 3. Enseño a mis estudiantes habilidades sociales adecuadas. | | | | |
| 4. Coopero de forma activa con otros grupos profesionales y para profesionales (ej. auxiliares). | | | | |
| 5. Propicio activamente la participación de los padres y madres en el desarrollo académico de sus hijos e hijas. | | | | |
| 6. Les enseño explícitamente a mis estudiantes estrategias cognitivas. Ej: las estrategias de solución en problemas. | | | | |
| 7. De manera cotidiana, ayudo a mis estudiantes a definir sus propias metas, a monitorear su comportamiento, a elaborar planes de acción personal, a autoevaluar su progreso respecto del logro de sus objetivos, y a ajustar sus metas y sus planes de acción. | | | | |
| 8. Les enseño explícitamente a mis estudiantes una variedad de estrategias para mejorar su memoria. | | | | |
| 9. En mis clases, yo regularmente reviso y practico las principales ideas de las lecciones anteriores. | | | | |
| 10. Les ayudo a mis estudiantes a mejorar su comprensión lectora mediante la predicción, el cuestionamiento y el resumen de textos. | | | | |
| 11. Utilizo estrategias conductuales en mi enseñanza, sobre todo en el caso del alumnado con dificultades en el comportamiento. | | | | |
| 12. Cuando algún alumno o alguna alumna presenta conductas sociales indeseables, me dedico a analizar qué funciones o propósitos podrán cumplir estas conductas y diseño estrategias para modificarlas. | | | | |
| 13. Cuando mis estudiantes muestran percepciones negativas de sí, les ayudo a modificarlas y si estos problemas son graves o prolongados los canalizo para que reciban ayuda profesional. | | | | |
| 14. Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con guías detalladas, y espero altos niveles de éxito (90 por ciento) y | | | | |

| | | | | |
|--|---------------------|-----------------|--------------------|--------------|
| realizo evaluaciones frecuentes. Utilizo estrategias de enseñanza directa, explícita y sistemática basada en planes de lecciones con guías detalladas, y espero altos niveles de éxito (90 por ciento) y realizo evaluaciones frecuentes. | | | | |
| | Muy a menudo | A menudo | Pocas veces | Nunca |
| 15. Evalúo el progreso de todo el alumnado durante las clases y ajusto mi enseñanza de acuerdo con el resultado de la evaluación. | | | | |
| 16. Proporciono retroalimentación a todo el alumnado en mi clase. | | | | |
| 17. Utilizo las tecnologías de la información y de la comunicación disponible, incluyendo la tecnología compensatoria (aparatos auditivos, macrotextos, etc.) para el alumnado con discapacidad. | | | | |
| 18. En el caso de los lectores o lectoras principiantes, enseño procesos fonológicos (por ejemplo, las habilidades de escucha y conciencia fonológica). | | | | |
| 19. Las características físicas de mi salón (por ejemplo, la iluminación, la ventilación, el sonido) son óptimas para el aprendizaje. | | | | |
| 20. Proporciono a mis estudiantes una amplia variedad de medios de representación (visuales, auditivos, táctiles), de acción, expresión y de participación. | | | | |
| 21. Mi escuela hace seguimiento del progreso de todo el alumnado, identifica a aquel cuyo logro está muy por debajo del de sus pares y toma decisiones sobre la intensidad y la probable duración de las intervenciones basadas en la respuesta del alumnado a la institución a través de múltiples niveles de intervención. | | | | |
| 22. Mi escuela tiene un fuerte compromiso con la aceptación y aprecian la diversidad, es sensible a las cuestiones culturales, y establece estándares altos, pero realistas. | | | | |
| 23. Mi escuela tiene programas de apoyo conductual positivo que enfatizan la prevención y la reducción de problemas de conducta crónicos, la enseñanza activa de habilidades adaptativas, un continuo de consecuencias para los problemas de conducta e intervención. | | | | |
| 24. Trato de crear un ambiente en el aula que sea seguro, predecible y motivador. | | | | |
| 25. Animo a mis estudiantes a establecer sus propias metas y evaluar continuamente su progreso para alcanzarlas. | | | | |
| 26. Las autoridades de mi escuela están comprometidas con la filosofía de la educación inclusiva y están dispuestas a implementarla. | | | | |

| | | | | |
|---|---------------------|-----------------|--------------------|--------------|
| 27. El alumnado con necesidades educativas especiales que vive en la comunidad a la que pertenece mi escuela asiste a esta escuela y está en los grupos apropiados para su edad. | | | | |
| 28. Adapto los métodos del currículo para satisfacer las necesidades de la totalidad de mis estudiantes. | | | | |
| | Muy a menudo | A menudo | Pocas veces | Nunca |
| 29. Adapto los métodos de evaluación para ajustarlos a las necesidades de todos mis estudiantes. | | | | |
| 30. Mi escuela reconoce el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a ser educado en los salones regulares y a recibir los apoyos y recursos que requieren para su desarrollo. | | | | |
| 31. Mi escuela cuenta con accesos adecuados a los salones de clase y dentro de estos para personas con discapacidad. | | | | |
| 32. Los maestros y las maestras de mi escuela reciben los apoyos profesionales necesarios y apropiados de parte de del personal consultor especialista, terapeutas y otros grupos profesionales, así como de auxiliares de la educación y otros servicios para profesionales. | | | | |
| 33. Mi escuela ha sido dotada del equipo necesario y apropiado y del personal que se necesita para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. | | | | |
| 34. Trato de asegurarme de que mis estudiantes tengan suficiente tiempo para aprender. | | | | |



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 4 de febrero del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas** elaborada por la estudiante **SONIA YANIN LUNA PÉREZ** cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2026-02-04 10:52:21 | FIRMANTE

mRzxK1soDPYinOfvpQTM7ZeFZQzpWtxkTQOvajM+wsP1E5KO++krDnbOtB635DsrRibnEy0WT6s3gqXCwyMbp39kUUDfUStCMPjrOJiH9U4DPWoQAjQdIJhb79Vvw12mqAq46qh8lX0NX5dvvLTwlK3xkhejrG1qVbt6bsVFmNDBBRw6i0nxALQbCDBRGGHKLauPMWHKilYcR7Z9W9u5T3Yn/MUdpbBDUONGGtKpu2cJMi6T0kbgmtHeGIH4TZCYZDrs6ZUO6tTebjSgbcWc31abTduzcPOAEy9wSxkwNRUBGGcUXamSbilTnl4MX1+YN05XITz8UOGqSMrGeRdA==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[W3neoBrJ5](#)

<https://efirma.uaem.mx/noReputio/F0lFm8vZyDOQYfgHjhhZXgBzYbbGv0QD>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 4 de febrero del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas** elaborada por la estudiante **SONIA YANIN LUNA PÉREZ** cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente

Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2026-02-04 13:07:46 | FIRMANTE

Uq7gLd9FWoJMMifOQC9vLjJdALBihiXD2dzR4svqHBEQ5Q2OoleEMnXcp5DSle52NVP4AMxEAjLtkiZj1pQljiqFw68f1WaLbf1vx+Fgwo3LIUrQfEVhzbyClbiCblcihrS88uUoliJEvM
TCKU4oVkhHiGyWvXaANPyAjttscvAbYxAsJ+RD9M0ASLFilH+4RQwDZRU2sKM45M8v+HZsWaHr1RNz19YGqh06XsCPNxEallKPEGtU4MACRnpMtFKZeVrGFqbKM0TXjs1a
yjutmH1+NzjigZXxUSHAdKvSmGZ5XDjIzVNd4onlWA81Xi8q++Vk400ImLTqcDYCVizw==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[T1c92tlxv](#)

<https://efirma.uaem.mx/noReudio/pkQyGBMP0nxnoNY9mXi21zw3SEcidnb0>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA



Cuernavaca, Morelos, a 4 de febrero del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas** elaborada por la estudiante **SONIA YANIN LUNA PÉREZ** cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2026-02-04 15:26:16 | FIRMANTE

CqMCLmF3V22stMgzuzajuW1TcovIEybwQVc6gxuDjywyPrMovHeb2BBxiLA3ALG2b0UzoUTNNpmaqYpkSjldgzuv18rW6lX79/NUD7agF6g1L/1+Soc0B0PQ8ch6OrXzcqGGUc/RbvkkDS93ZE5QrcIO3pE//iesBDKaEzCpqK5zEaxuYTPbS8PLUOCRg5zUn9lt1ghCX0aQvU8c/toD2olGyTVXvRQITjmDIJ2al5lrfRGlrXKlpAstqQMhiueHCoaXwChqjhjEelliTEBKriCnDagw2fnJRMjzke5hwPZEc5AODnyE/Mb6CixagN0HIAFoOAr/euqOegvXTIAb+w==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[We73pqYhg](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/Ail4Se4jJxNXWbuAL0HhhEmoUEYiPvHE>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 4 de febrero del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas** elaborada por la estudiante **SONIA YANIN LUNA PÉREZ** cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente
Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DR. DAVID MARINO MEZA DÍAZ

COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Privada del Tanque N° 200 Col. Lomas del Mirador
Tel. (777) 329 71 50, Ext. 2409 / posgradofch@uaem.mx

UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

DAVID MARINO MEZA DIAZ | Fecha:2026-02-04 23:26:31 | FIRMANTE

JvmdSEAS9zlad/6kBf+SveWJJmla9P85xEJoF+sQZ3D+Cym21u7klumJh3M7MgCRdvs6sE2lt4TwuSHViVwk0EQfSKuNGFkt1eabQ9B6myR7McPtyhkiDLGOFLpQFbe8QSJFG
WPPa7K3zQu9QH8KNsENaZ+0IZ7P31oPheZawAcfLUAgN+6kTGhEPeHUclYVNY/mDVjBTjpoD3ay4jbK+nHTIGk4cM6upEPIJMuzZhm/EMoawajbTfKCRs+cvIQW2a1/HdcVWW
KVigpwMn0ZXioBH0p6f91fgSmP425lbmLzNSYOy3CLGDcdmBrTKJhi9tg6GyKQ39wmlhJz48rcQ==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[EGBjx0329](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/SC1uS9HqH0NPcdKlerL1kIN2ibDyFsB6>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

JEFATURA DE PROGRAMA EDUCATIVO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuernavaca, Morelos, a 4 de febrero del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Taller de inclusión educativa a docentes de educación básica para promover prácticas inclusivas** elaborada por la estudiante **SONIA YANIN LUNA PÉREZ** cumple con los requisitos para obtener el grado de **Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva**.

Atentamente

Por una humanidad culta

ESTE DOCUMENTO CONTIENE FIRMA ELECTRONICA

DRA. GUILLERMINA CABRERA HERRERA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento con firma electrónica UAEM, soportada por el certificado vigente a la fecha de su elaboración y con efectos plenos de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS PUBLICADOS en el ÓRGANO INFORMATIVO UNIVERSITARIO "ADOLFO MENÉNDEZ SAMARÁ" número 117 de fecha 20 de abril de 2021.

Sello electrónico

GUILLERMINA CABRERA HERRERA | Fecha:2026-02-05 08:46:53 | FIRMANTE

cdSHeGvkqh7cLRYZlqcJTBNIpyiiVYY6z+meSyr3Wh/7lJ+B5sGDzVAHBG3jgjoqxqEhbMyOPaqMgWkR66VmHggpYNjT2OZoBjY3PIdq+WeH7qvDPvH+ItZKJUMRGnOkNAWOH
P38R0joQE/s1riCnUMmiTdjNcpHUvKe3bNBP6iXWpCbZJS49ExYz1fXfuT/PRwBsqqGOFrCRis9uSku+nZdXnlqdfBgogYATaSyPH8TvalQfzW/DhvtbTXloQJ3ga0rbRZPDJl4wW
G2u5xDs2r2lpxmsPLBPpoVcw3+/iXERh788xm6BCGA62RHK/VovYam5kStRvayNsZuPGi4/A==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[vSjQVamoN](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/5YqgOoFfcuixZM0BfzpayozmWVDEaRJ>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029