



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Facultad de Comunicación Humana

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

**Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas
inclusivas.**

Presenta:

Lic. Israel Delgado Risquet

Directora de Tesis:

Dra. Gloria Rosario Vergara Salinas

Comité revisor:

Dra. Alma Janeth Aguirre Moreno

Dra. Gabriela López Aymes

Dra. Rosa Diana Santamaría Hernández

Dra. Liliana Arce Flores

Cuernavaca, Morelos, 2026

Indice

Resumen.....	4
Introducción	5
Antecedentes	7
Planteamiento del problema.....	10
Justificación	12
Capítulo I Marco teórico	15
1.1. Educación inclusiva	15
1.2. Principios y características fundamentales de la educación inclusiva	16
1.2.1. Equidad.....	18
1.2.2. Respeto a la diversidad	19
1.2.3. Participación y colaboración	20
1.2.4. Accesibilidad	21
1.2.5. No discriminación	22
1.2.6. Ajustes razonables y flexibilidad	23
1.2.7. Desarrollo integral del estudiantado	25
1.3. El rol del docente en la educación inclusiva.....	26
1.4. Perfil del docente inclusivo.....	27
1.4.1. Sensibilidad y empatía hacia la diversidad	28
1.4.2. Dominio de estrategias didácticas inclusivas	28
1.4.3. Colaboración interdisciplinaria.....	30
1.4.4. Trabajo colaborativo entre el profesorado	31
1.4.5. Diferenciación de la enseñanza.....	32
1.4.6. Conocimientos sobre diversidad e inclusión	34
1.4.7. Dominio del diagnóstico pedagógico del alumnado	35
1.5. Enfoques para atender la diversidad en el aula.	36
1.5.1. Enseñanza diferenciada.....	37
1.5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	38
1.5.3. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).....	39
Capítulo II Método.....	42
2.1. Concepción metodológica para el desarrollo de la investigación	42
2.2. Descripción de los participantes.....	43
2.3. Descripción del proceso investigativo	45
2.3.1. Primera etapa. Revisión de literatura (febrero – junio 2024).....	45
2.3.2. Segunda etapa. Acceso al campo y proceso exploratorio (agosto– noviembre 2024).....	46

2.3.2.1. Primera parte: Acceso al campo y caracterización del contexto	46
2.3.2.2. Segunda parte: Proceso exploratorio y diagnóstico	54
2.3.2.3. Instrumentos.....	55
2.3.3. Tercera etapa. Diseño de la estrategia pedagógica (diciembre 2024 - febrero 2025).	57
2.3.4. Cuarta etapa. Implementación de la estrategia pedagógica (febrero – junio 2025).....	57
2.3.5. Quinta etapa. Análisis e interpretación de resultados y conclusiones (junio – diciembre 2025).....	58
2.3.6. Procedimiento	58
Capítulo III Estrategia pedagógica para la preparación del docente de la educación primaria para la implementación de prácticas inclusivas.	63
3.1. Estrategia pedagógica	63
3.2. Acercamiento a las estrategias pedagógicas	64
3.3. Fundamentación del sistema de talleres	67
3.4. Diseño instruccional de la Estrategia Pedagógica.....	68
3.4.1. Objetivo general de la Estrategia Pedagógica	68
3.4.2. Objetivos específicos de la Estrategia Pedagógica	69
3.4.3. Sustentación filosófica.....	69
3.4.4. Sustentación sociológica	70
3.4.5. Sustentación psicológica	71
3.4.6. Sustentación pedagógica	71
3.4.7. Sustentación didáctica.....	72
3.4.8. Enfoque metodológico.....	73
3.4.9. Estructura de los talleres.....	73
3.4.10. Ejemplo de un taller.....	74
3.4.11. Evaluación.....	75
3.5. Sistema de talleres	76
Capítulo IV Resultados.....	79
4.1. Resultados de la entrevista.....	79
4.2. Resultados de la observación	81
4.3. Resultados del análisis de documentos	83
4.4. Resultados del grupo focal.....	86
Capítulo VI Conclusiones generales.....	98
Referencias.....	101
Anexos.....	126
Anexo II Guía de entrevista	128
Anexo III Observación participante	131

Anexo IV Análisis de documentos..... 133
Anexo V Guía de entrevista a grupo focal..... 135
Anexo VI Sistema de talleres 137

Resumen

La presente investigación tiene como propósito evaluar los efectos de una estrategia pedagógica orientada a la preparación del docente de educación primaria para la implementación de prácticas inclusivas en una institución educativa privada del estado de Morelos. El estudio se sustenta en el enfoque de la educación inclusiva como un principio ético, pedagógico y social que garantiza el derecho de todo el alumnado a una educación equitativa y de calidad, atendiendo la diversidad presente en los contextos escolares. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo el diseño de Investigación Acción Participativa, lo que permitió comprender las concepciones, necesidades y prácticas del profesorado, así como promover procesos de reflexión y transformación de la práctica docente. El proceso investigativo se organizó en distintas etapas que incluyeron la revisión de literatura, el diagnóstico del contexto, el diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en un sistema de talleres y el análisis de los resultados. Para la recolección de información se utilizaron técnicas como la entrevista, la observación, el análisis documental y el grupo focal. Los hallazgos evidencian cambios relevantes en los ámbitos conceptual, metodológico y actitudinal del profesorado, reflejados en una mayor sensibilización hacia la diversidad, el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación, y la incorporación de estrategias didácticas inclusivas en el aula. Se concluye que la estrategia pedagógica diseñada contribuye de manera significativa a la preparación docente, fortaleciendo prácticas educativas orientadas a la equidad, la participación y el desarrollo integral del alumnado, y posicionando al profesorado como un agente clave en la construcción de entornos escolares inclusivos.

Palabras clave: Educación inclusiva, preparación docente, prácticas inclusivas, educación primaria, estrategia pedagógica.

Introducción

Durante el proceso docente educativo mediante el cual el alumnado se apropia de conocimientos, el cual se desarrolla en la escuela, intervienen varios agentes que interactúan en el entorno escolar. Entre los agentes que se desempeñan en ese proceso se encuentra el profesorado, que juega un papel muy importante, fundamentalmente como transmisor de valores y conocimientos. Al respecto, Rodríguez (2017) señala que la labor de los agentes educativos es fundamental para que el alumnado aprenda y venza los obstáculos que deben afrontar.

La preparación del profesorado ha sido el objeto de estudio de varios investigadores. En distintas épocas y circunstancias han referido la necesidad del cambio y la renovación que permita tener en los sistemas educativos profesionales cultos, sensibilizados con su labor educativa y ajustados a las problemáticas de la escuela actual. Por ejemplo, Rodríguez (2017), Herrera et al. (2018), González et al. (2019), Corral (2019), Duk et al. (2019), Imbernón (2020), Duk et al. (2021), Traver & Sanahuja (2022), Tello et al. (2023) y otros, han reconocido el rol determinante del profesional de la educación en el proceso de aprendizaje llevado en la escuela.

Las y los maestros actualmente se enfrentan a un aula cada vez más heterogénea (Villalobos et al., 2015), lo que significa sin duda un reto para el cumplimiento de sus funciones como facilitadores del aprendizaje. Para asumir este reto, las instituciones educativas necesitan que el personal que en ellas labore se encuentre preparado para cumplir la importante tarea de enseñar al alumnado (Bárceñas et al., 2024), teniendo en cuenta que las características de este alumnado se tornan cada vez más diversas, ya que según García et al. (2024) la preparación docente sobresale como una de las características fundamentales para colaborar con el éxito de la educación inclusiva. González et al. (2019) refieren que muchos autores destacan la importancia que tiene contar con profesionales de la educación que tengan una elevada preparación y conocimientos profundos sobre la Pedagogía General, la Didáctica, la Psicología, así como de

otras ciencias afines que se relacionen con la atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos.

Según Sáenz & Chocarro (2019) el profesorado es principalmente el encargado de crear espacios en el entorno educativo donde todo el alumnado se sienta identificado, se trata de lograr una escuela inclusiva donde la educación sea equitativa y de calidad, que garantice las mismas posibilidades para el colectivo del aula. Corral (2019), destaca que el proceso de inclusión del alumnado garantiza el acceso y la permanencia, pero la permanencia depende de las estrategias que elabore y emplee el profesorado para dar respuestas convenientes al estudiantado y se facilite así la igualdad de oportunidades.

Precisamente por este motivo se hace necesaria la presencia en las escuelas de personal preparado, que contribuyan al favorecimiento de la escolarización y desarrollo de todo el alumnado (Arnaiz et al., 2023). La experiencia en la práctica profesional evidencia la necesidad de tener maestras y maestros que colaboren con la eliminación de obstáculos que impiden la participación de todas las y los escolares y así poder tener sistemas educativos que valoren la diversidad, siempre apreciando y teniendo en cuenta las necesidades, capacidades, particularidades y potencialidades del colectivo estudiantil. De esta forma se puede contribuir desde el contexto escolar a la eliminación de la discriminación, brindando así las mismas oportunidades a todo el alumnado para que puedan acceder a una educación de calidad.

Al respecto Imbernón (2020) destaca que, para poder transformar el sistema educativo, el personal docente debe asumir un papel protagónico. Larios & Zetlin (2023) refieren que para generar entornos escolares inclusivos se requiere de procesos de formación y acompañamiento para el personal educativo. Duk et al. (2021) señalan que para poder lograr escuelas más inclusivas donde se acoja y se asegure la presencia, el aprendizaje, y la participación del alumnado, es imprescindible el cambio en las concepciones, actitudes y las prácticas de las y los

profesionales de la escuela primaria, garantizando así que todo el estudiantado pueda tener trayectorias educativas exitosas.

La educación inclusiva requiere que el personal que en las escuelas labore adopte valores fundamentales como la valoración de la diversidad, el trabajo colaborativo, el apoyo a todo el alumnado y el aprendizaje permanente (Traver & Sanahuja, 2022). Sin embargo, la falta de comprensión y formación docente continúa siendo un obstáculo en la implementación de prácticas inclusivas en las aulas (Muñoz, 2021).

Estudios realizados en Chiapas resaltan la importancia de preparar a las y los educadores para enfrentar contextos de diversidad (Alegria, 2021). A pesar de ello, las y los profesionales de la enseñanza no dedican suficiente tiempo a la planificación de sus clases, lo que dificulta la creación de entornos inclusivos (García, 2022). Además, en México se identifican deficiencias en los programas de formación docente enfocados en la inclusión, lo que limita la eficacia de las estrategias educativas (García, 2022).

Dado el panorama actual de diversidad en los centros educativos, es imperativo que las y los profesionales de la educación reciban la preparación adecuada para garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado (López & García, 2024).

Antecedentes

La preparación de las y los docentes adquiere cada vez más una connotación mayor, debido al auge del movimiento inclusivo de los últimos años, pero no siempre los sistemas educativos cuentan con profesionales preparados para asumir el reto que supone la educación inclusiva (García et al., 2022).

Varios autores han investigado sobre las regularidades y carencias que encuentran en la práctica los agentes educativos para afrontar la educación inclusiva.

Fernández (2013) refiere que para poder responder de forma oportuna a las exigencias del estudiantado y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, se hace necesario el cambio de mentalidad en el cuerpo docente, así como de su actitud y adaptación, tres aspectos esenciales para tener en cuenta en la educación inclusiva.

Rivas (2019) señala que los profesionales de la enseñanza encuentran dificultades para emplear un lenguaje adecuado que sea inclusivo para referirse a sus estudiantes, llegando a utilizar “etiquetas” incluso cuando estas sean utilizadas para destacar sus habilidades, capacidades o potencialidades.

En el estudio llevado a cabo por Corral (2019) destaca que, para poder llegar a la realidad de la educación inclusiva, los agentes educativos de la escuela deben cambiar las concepciones arraigadas que tienen en cuanto a la educación y de igual manera la actitud que asumen al decidir mantenerse en la educación tradicional. Hacer realidad la educación inclusiva necesita de la comprensión de estos agentes hacia el alumnado, que asuman una actitud positiva, eliminen los temores que tienen y cambien la concepción del aula homogénea.

Según los estudios realizados por Rojas et al. (2019), Calderón et al. (2020) y Hernández & Marchesi (2021) la impresión que tiene el cuerpo docente sobre las características del estudiantado son determinantes en cuanto a las expectativas y el proceder pedagógico que utilicen, pues como señalan Duk et al. (2021) la positividad en la apreciación del personal docente colaborará a que confíen en las posibilidades del alumnado y puedan brindar actividades que se adecuen a las características individuales de cada alumna y alumno.

En la investigación de Duk et al. (2021) ponen de manifiesto que el profesorado se reconoce carente de herramientas que les permita trabajar con el alumnado en contexto de diversidad. Señalan también que es parte de la realidad de los centros educativos el no disponer de espacios y tiempos necesarios para desarrollar la enseñanza colaborativa, lo cual limita el aprendizaje entre

pares pues el conocimiento y experiencia que se genera en la rutina diaria de la práctica pedagógica desarrollada en las aulas no se comparte con sus pares.

Hernández & Marchesi (2021) ponen de manifiesto que se detectan impedimentos en la inclusión y señalan como una regularidad la falta de formación con la que cuentan los profesionales de la educación. Por otra parte, evidencian que la actitud positiva en el profesorado es clave en la educación inclusiva.

Gallego (2023) y Triviño et al. (2022) relacionan en sus estudios los niveles bajos de formación en cuanto a inclusión con la edad de las y los docentes, resaltan que mientras más años de experiencia y edad cronológica tengan, más problemas tendrán con la apreciación sobre su preparación para la inclusión.

En sus investigaciones Mayo (2022) y Gallego (2023) destacan que las y los profesionales de la educación no disponen en su totalidad de las competencias metodológicas que se necesitan para implementar procesos inclusivos en el entorno áulico. Señalan que el personal docente sigue utilizando en el aula la pedagogía y la didáctica tradicional y no emplean nuevas estrategias que permitan adaptar la educación a la heterogeneidad del aula.

En la investigación realizada por García et al. (2024) plantean que el desarrollo de habilidades pedagógicas, así como ser un profesional sensibilizado con la diversidad y la utilización de estrategias diversificadas para la atención a las necesidades individuales del alumnado son aspectos que contribuyen a la preparación del profesional de la educación para la implementación de prácticas inclusivas. Estos autores plantean también que las y los maestros se enfrentan a retos en su preparación para atender la diversidad presente en las y los alumnos. Algunos de estos retos están dados por las barreras que se han encontrado en su formación inicial y continua, así como el cambio de cultura y mentalidad en las instituciones para poder llevar a la realidad las prácticas inclusivas.

En síntesis, los estudios revisados muestran que la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva exige un cambio profundo en la mentalidad y actitud docente, así como el uso de un lenguaje libre de etiquetas que promueva la valoración positiva del alumnado. La percepción que el profesorado tenga de sus estudiantes resulta determinante en las expectativas y en la calidad de las prácticas pedagógicas, aunque estas se ven limitadas por la carencia de herramientas, formación insuficiente y condiciones institucionales poco favorables para el trabajo colaborativo. Además, se observa que la edad y la experiencia pueden influir en la percepción de preparación para la inclusión, lo que refuerza la necesidad de estrategias de actualización diferenciadas. La permanencia de enfoques tradicionales evidencia la urgencia de fortalecer competencias metodológicas que respondan a la heterogeneidad de las aulas, mientras que la formación inicial y continua debe orientarse hacia el desarrollo de habilidades pedagógicas diversificadas y una sensibilización auténtica frente a la diversidad. Estos hallazgos constituyen los ejes que deben guiar la intervención para avanzar hacia una educación inclusiva.

Planteamiento del problema

En sentido general, en la revisión de antecedentes de las bibliografías consultadas se plantea que sin docentes adecuadamente preparados no se puede llevar a la práctica la educación inclusiva (Herrera et al., 2018), para poder brindar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado sin excluir en ningún modo a nadie.

Por otra parte, se reconoce el valor que tiene poder contar con profesionales en la educación optimistas, comprometidos y sensibilizados para poder atender la diversidad presente en el alumnado, porque supone que el profesorado se siente identificado con la labor que realizan y de esta forma poder colaborar más con el aprendizaje en la diversidad (González, 2019).

No obstante, se presentan contradicciones entre estos criterios y la realidad en los escenarios educativos. Como se ha puesto de manifiesto en la revisión de antecedentes, en las

investigaciones realizadas se observan puntos en común al señalar la importancia que tiene la preparación del docente para el logro del éxito en la educación inclusiva y se coincide totalmente con la relevancia que se le ofrece a la preparación que deben tener para asumir esta educación inclusiva.

Sin embargo, en la práctica se declara otra realidad ya que muchos docentes consideran y manifiestan no tener la preparación para desarrollar una pedagogía inclusiva lo cual se relaciona directamente con las limitaciones desde la formación docente inicial y continuada (Herrera et al., 2021), también asociada con las carencias formativas que tienen las y los docentes en cuanto a la educación inclusiva se trata (Mayo, 2022).

Las regularidades antes declaradas referentes a la formación y carencias de las y los docentes nos permiten declarar que aún persisten debilidades en la preparación de las y los docentes que obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas.

Entorno a la investigación surge la siguiente pregunta:

¿Cómo contribuye una estrategia pedagógica para la preparación del docente de la Escuela Primaria para la implementación de prácticas inclusivas?

Todo lo expuesto permite al autor plantear el siguiente **objetivo general**:

Evaluar los efectos de una estrategia pedagógica para la preparación del docente de la Escuela Primaria para la implementación de prácticas inclusivas.

De ahí que nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar en los antecedentes de la preparación del docente para la educación inclusiva.
2. Analizar las concepciones actuales, carencias, demandas y motivaciones del docente ante el proceso de educación inclusiva.

3. Determinar qué acciones debe conformar la estrategia de preparación del docente de la Escuela Primaria para la implementación de prácticas inclusivas.

4. Analizar los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales del profesorado tras la implementación de la estrategia pedagógica.

Justificación

De acuerdo con las nuevas tendencias educativas sobre inclusión, las escuelas requieren profesionales preparados y con una visión inclusiva para garantizar una educación de calidad (Nistal et al., 2024). Solo así es posible llevar a la práctica la educación inclusiva y favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

Se hace necesario contar con escuelas inclusivas donde todos sus espacios propicien la inclusión en todos los ámbitos. Si logramos contar con profesionales preparados para asumir este reto, entonces podemos decir que tenemos escuelas capaces de atender a toda la diversidad de escolares que a ellas lleguen (Founes et al., 2023).

De igual manera es imprescindible la realización de la investigación, pues a pesar de lo planteado en la bibliografía consultada sobre cómo debe estar preparado el profesional de la educación para enfrentar la educación inclusiva, se evidencia también que persisten dificultades en la práctica profesional que demandan de una solución inmediata.

Es indispensable la preparación de las y los docentes como principal impulsor en el entorno educativo y específicamente de llevar a cabo prácticas inclusivas porque desde el marco legal internacional encontramos en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (1990), dentro de sus artículos se menciona que se debe fomentar la equidad, reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones, siendo el personal docente el que juega un papel decisivo para el logro de la educación para todos.

De igual modo en la Conferencia de Salamanca en 1994 se menciona la importancia que

reviste la preparación docente, la cual debe adaptarse en el interés de la educación para propiciar el cambio.

En 2015, la ONU, en la Agenda 2030 para el Desarrollo sostenible, en su Objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, plantea el acceso igualitario de todos y todas a la educación, así como eliminar las disparidades de género.

Desde la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019) se encuentra estipulada la atención que deben recibir el cuerpo docente para poder contar con la preparación adecuada que les permita percibir la educación desde un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, siendo uno de los objetivos de la educación inclusiva.

Por su parte la Nueva Escuela Mexicana reconoce a la educación como el eje transformador del desarrollo social y propone un modelo humanista que valore la diversidad y responda a las características de cada estudiante. Desde esta perspectiva, el profesorado ocupa un papel central en la concreción de una educación de calidad que, además de elevar los aprendizajes, contribuya a reducir las desigualdades. El modelo educativo demanda que las y los docentes asuman un compromiso ético y profesional orientado al mejoramiento del entorno escolar, mediante el diseño de experiencias pedagógicas que promuevan la participación, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, la preparación del profesorado se concibe como un proceso continuo que debe ir más allá del dominio técnico, incorporando competencias socioemocionales, reflexivas y colaborativas que les permitan crear ambientes de aprendizaje empáticos y equitativos (Aro y Ayala, 2025). La Secretaría de Educación Pública (2023) enfatiza que la formación docente constituye un eje estratégico para materializar los principios de la NEM, pues de su capacidad para traducir el enfoque humanista en prácticas pedagógicas concretas depende el logro de una educación con sentido social, incluyente y transformadora. Por ello, investigar la preparación del profesorado para la implementación de

prácticas inclusivas resulta esencial, ya que el éxito del modelo educativo está directamente vinculado con la formación integral de las y los docentes como agentes de cambio capaces de garantizar la equidad, el respeto y la participación de todo el estudiantado.

Desde el marco jurídico nacional encontramos también estipulado en la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos (2024), en su artículo tercero, el derecho que tiene toda persona a la educación con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, la cual desarrolle en el ser humano todas sus facultades.

Por otra parte, encontramos en la Ley General de Educación (2024), la cual establece en el Artículo 5 del Capítulo II, que la educación es un derecho de toda persona y que el Estado brindará a todos y todas las mismas oportunidades de aprendizaje. También en su Artículo 7, destaca que la educación será inclusiva, sin discriminar a nadie, donde se atiendan todas las individualidades del alumnado.

La novedad de la presente investigación radica en el proceder metodológico que se sugiere para la preparación del docente de la Escuela Primaria hacia el logro de la implementación de prácticas inclusivas y en la concepción de la propia estrategia. Se caracteriza por articular con coherencia acciones para conformar la estrategia de preparación. En la misma medida pretende promover nuevos aprendizajes desde la práctica profesional con vistas a la educación inclusiva.

A su vez la contribución a la práctica se evidencia en la propia estrategia pedagógica para la preparación de las y los docentes de la Escuela Primaria en aquellos saberes que se consideran necesarios para implementar prácticas inclusivas con los que no cuenta en estos momentos el profesorado de la Educación Primaria. Dicha estrategia es concebida bajo los fundamentos, principios y preceptos de la propia educación inclusiva.

Capítulo I Marco teórico

1.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva se ha convertido en un paradigma fundamental dentro de las políticas educativas globales. Sin embargo, para que sea efectiva, es crucial que los y las docentes cuenten con una preparación adecuada para atender las necesidades diversas de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales.

La Conferencia de Salamanca en 1994, marcó el hito fundamental en el camino hacia la educación inclusiva, consolidándose como un evento de gran relevancia en el ámbito de las políticas educativas globales. Este evento, organizado por la UNESCO en colaboración con el gobierno de España, estableció los principios rectores que guiarían los esfuerzos internacionales para asegurar que todas las y los niños, independientemente de sus características personales, pudieran tener acceso a una educación de calidad en escuelas regulares.

La Declaración de Salamanca fue pionera en reconocer y formalizar la idea de que la diversidad en las aulas no solo es inevitable, sino también enriquecedora para el proceso educativo. Este enfoque derivó en un marco que prioriza la adaptación de los sistemas educativos a las necesidades de todo el estudiantado, marcando el principio de la transformación de la educación tradicional hacia un modelo verdaderamente inclusivo.

Según Stainback & Stainback (2001), la educación inclusiva implica la creación de entornos educativos que brinden apoyo y oportunidades de aprendizaje para todo el estudiantado, incluyendo aquellos con discapacidades. Destacan la importancia de la convivencia y la interacción entre estudiantes diversos para favorecer el desarrollo de todas y todos.

Para Ainscow, Booth & Dyson (2006), la educación inclusiva es una estrategia clave para mejorar las oportunidades de aprendizaje para todos y todas, con un enfoque particular en aquellos que han sido marginados por razones económicas, culturales o sociales. Plantean que

el éxito de la inclusión depende de la transformación de las prácticas escolares y de la cultura educativa.

Echeita (2008), considera que la educación inclusiva es una forma de entender la educación desde el derecho de todos y todas a una educación de calidad. Para ello, la inclusión no solo trata de integrar a estudiantes con discapacidad, sino de generar oportunidades para todo el alumnado, especialmente para aquellos y aquellas que se encuentran en riesgo de exclusión.

Booth & Ainscow (2011), plantean que la educación inclusiva es un proceso continuo cuyo objetivo es eliminar las barreras que limitan la presencia, la participación y el éxito de todos los y las estudiantes, independientemente de sus características individuales. Según estos autores, la inclusión implica la mejora de las escuelas para que se conviertan en mejores lugares para el aprendizaje y la participación de todos los y las niñas.

El investigador coincide con los expertos que han incursionado en el tema de la inclusión, y considera que la educación inclusiva busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, género, origen étnico, condición socioeconómica, religión o cualquier otra característica por la que pueda ser motivo de cualquier discriminación sustancial o exclusión, tenga acceso a una educación en igualdad de condiciones, que busque la calidad como elemento incluyente y diversificado, que enriquezca al alumnado solventando las necesidades educativas de cualquier índole que pueda presentar, creando un sistema educativo que sea accesible y acogedor para todos y todas, respetando y valorando la diversidad.

1.2. Principios y características fundamentales de la educación inclusiva

Los principios y características que rigen la educación inclusiva son esenciales para el diseño y la ejecución de las prácticas inclusivas. Estos se encargan de asegurar el acceso, la participación y el logro del éxito de todo el estudiantado, sin que sus particularidades

individuales, sus capacidades o el mismo contexto influyan en su aprendizaje.

Al aplicar en los entornos educativos estos principios, se promueve indudablemente la equidad y la justicia social, lo cual ayuda a reducir las desigualdades educativas. Si se reconoce y valora la diversidad en el alumnado como un recurso y no como un obstáculo se contribuye a implementar la educación inclusiva.

Fomentar una mentalidad que observe la diversidad como una parte esencial de la práctica educativa, contribuye a promover el respeto hacia las diferencias del alumnado. Asimismo, como parte de la atención a la diversidad la observación de los principios y características de la educación inclusiva insta a las escuelas a realizar ajustes razonables en el currículo y en la metodología, así como en los recursos y en el entorno ya que busca que los sistemas educativos den respuestas a todos y todas por igual.

Desde estos principios el estudiantado aprende a convivir en el contexto escolar con iguales y diferentes a ellos, fortaleciendo de esta manera las habilidades sociales y emocionales, donde prime la empatía, la cooperación y la comunicación entre iguales y con el profesorado.

La importancia de la observancia de estos principios va más allá de la escuela, puesto que preparan a las futuras generaciones para vivir en la diversidad, y fomentar que la sociedad sea diversa, que la comunidad sea más inclusiva y tolerante en el futuro.

La educación inclusiva se fundamenta en el derecho de todos los y las estudiantes a recibir una educación de calidad sin importar sus diferencias físicas, cognitivas, sociales o culturales, es decir sin que sus disímiles circunstancias en el aprendizaje constituyan un obstáculo para su educación plena (Alcívar & Macias, 2024).

Desde esta perspectiva, el profesorado asume el desafío de ser docentes inclusivos, siendo capaces de enseñar y orientar a todo el estudiantado, pues existen barreras para el aprendizaje y la participación como las actitudinales, pedagógicas, curriculares, físicas y de

infraestructuras, entre otras, que interfieren en el ámbito escolar (León et al., 2023).

La educación inclusiva es un enfoque que no solo aboga por la inclusión del estudiantado con discapacidad, sino que promueve la diversidad y la equidad en el aula. Plantea que la escuela debe contar con espacios para todas las personas, independientemente de sus características y condiciones (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, 2019).

Al hablar de educación inclusiva, tenemos que reconocer la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos, la equidad, el respeto a las diferencias y a la diversidad, la participación y valoración plena de todo el estudiantado, el combate ante cualquier forma de discriminación (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, 2019), así como la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro escolar (Booth & Ainscow, 2011).

Autores como Westwood (2018), Walker et al. (2023), Freeman et al. (2023), Aleño et al. (2023), Singh (2024), Jardinez & Natividad (2024), se han referido en sus investigaciones a algunos de los principios y características de la educación inclusiva. A partir de los propuestos por estos autores, se ha tomado la equidad, el respeto a la diversidad, la participación y colaboración, la accesibilidad, la no discriminación, los ajustes razonables y flexibilidad, y el desarrollo integral del estudiantado, ya que son los que tienen más relevancia a partir del contexto donde se lleva a cabo la investigación, los cuales se presentan a continuación.

1.2.1. Equidad

Cuando pensamos en el proceso docente educativo queremos que la educación llegue a todos y todas por igual. El derecho a la educación sí constituye una igualdad para todos y todas; sin embargo, el proceso educativo en sí mismo no puede ser igual para todo el alumnado. Nos referimos entonces a que la educación debe ser equitativa, especialmente cuando de la educación inclusiva se trate. Consiste en brindar a cada estudiante el apoyo según requiera, según sus necesidades. Es desterrar el enfoque uniforme y garantizar mediante la equidad que cada estudiante reciba lo necesario para lograr el éxito en la educación.

Bajo este paradigma, proporcionar igualdad no es suficiente. Si se tiene en cuenta que los puntos de partida y las necesidades individuales de cada alumno y alumna varían en dependencia de las condiciones educativas que han vivido, entonces brindar una educación con equidad para todas y todos significa nivelar el terreno y eliminar sesgos educativos.

Al evocar el término de equidad en la educación inclusiva, estamos haciendo alusión sin dudas a garantizar que todo el alumnado tenga acceso a oportunidades educativas de alta calidad que brinde la escuela, independientemente de sus capacidades física e intelectuales, género, origen socioeconómico, creencias, raza, contextos sociales o etnia.

Este principio busca eliminar barreras, que influyan dentro del sistema escolar y que en ocasiones perpetúan la desigualdad, asegurando que los recursos, las estrategias pedagógicas y los apoyos en el entorno educativo sean adecuados y se personalicen en dependencia de las necesidades del estudiantado.

Concebir la educación desde una mirada equitativa, es reconocer que dentro del alumnado existen diferentes necesidades y que cada cual es único, con habilidades, rezagos, antecedentes sociales, culturales y escolares diferentes, que distinguen a cada escolar y hace que para lograr un aprendizaje desarrollador necesite de más o menos procedimientos, medios y métodos que le permita asir el conocimiento durante el proceso docente educativo.

En la educación inclusiva hablar de equidad significa trascender la igualdad. Para obtener resultados semejantes en un grupo de distintos, no se puede ofrecer lo mismo a todas y todos por igual. En este marco la equidad se traduce en brindarle más y mejor apoyo a quienes más lo necesitan (INEE, 2014). A través de la equidad en la educación inclusiva nos aseguramos de que todos y todas reciban las mismas oportunidades para el aprendizaje (Muñoz et al., 2023).

1.2.2. Respeto a la diversidad

Promover el reconocimiento y la valoración de las diferencias individuales como un recurso educativo en el entorno escolar y no como una limitación, constituye el respeto a esa

diversidad que debemos encontrar en el aula cada vez más heterogénea.

El respeto a la diversidad es un principio fundamental en la educación. Reconoce que existe diferencias entre el alumnado y las valora ya que contribuye a que todo el estudiantado pueda coexistir en un mismo espacio educativo sin importar sus diferencias y creando un ambiente donde cada una y cada uno sea aceptado y respetado tal y como es. Cada estudiante aporta una perspectiva única en el aula y estas diferencias enriquecen el aprendizaje en diversidad.

Entre los retos fundamentales del sistema educativo encontramos la adaptación a las necesidades individuales de los educandos. Traducido a la realidad, significa contar con un sistema educativo inclusivo y equitativo desde donde se atiende y respeta la diversidad (Martín, 2023).

Reconocer que todos y todas las personas que nos rodean son sujetos que merecen respeto nos lleva a entender que por encima de todo exista el respeto a la diversidad que nos rodea (Maya et al., 2023).

1.2.3. Participación y colaboración

En la educación inclusiva el principio de la participación y la colaboración se traduce en entornos educativos inclusivos donde todo el alumnado sin importar sus condiciones sea de la índole que sea, pueda participar de forma activa y colaborar en su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se destaca que no solo toca al alumnado esta característica, sino que atañe también a todas y todos los miembros de la comunidad educativa que inciden activamente en el proceso de aprendizaje. Todos y todas son miembros y protagonistas del aprendizaje y deben participar activamente durante el proceso docente educativo. La participación promueve la responsabilidad de manera individual y colectiva, lo que influye en que los y las alumnas colaboren unos con otros y aprendan unos de otros, mediante el trabajo en equipo.

La colaboración entre los actores educativos es primordial puesto que permite identificar con mayor certeza y atender mejor a las diferentes necesidades del alumnado. A partir del trabajo en conjunto se llega a consensos, al intercambio de estrategias y conocimientos que sin dudas enriquecen las prácticas educativas inclusivas, mientras que por otra parte involucrar a las familias en la colaboración al aprendizaje apoya la continuidad del proceso en el entorno extraescolar.

Desde este enfoque se promueve la inclusión y la equidad, así como la eliminación de las barreras que limitan la participación plena del alumnado en el contexto escolar. Es una tarea que le compete a todos los actores del entorno escolar, nos lleva a opinar como Arnaiz et al. (2023), cuando refieren que, promover la cultura inclusiva en los entornos educativos está determinado por la participación y colaboración de todos las y los miembros de la escuela.

Para que la escuela sea inclusiva se hace necesaria la participación y la colaboración de todo el colectivo educativo, donde cada uno aporte lo mejor de sí (Calvo et al., 2016), durante la participación y la colaboración el compromiso y la aportación de cada uno asegura la transformación de las prácticas educativas (Bonilla et al., 2019).

1.2.4. Accesibilidad

Al encontramos en presencia de un entorno educativo donde exista la presencia de todo tipo de estudiantes, sin importar sus discapacidades, sus deficiencias, sus habilidades, características individuales, procedencia, inclusive sin importar su cultura o creencias, podemos asegurar que estamos en presencia de un entorno accesible para todos y todas. Desde esta perspectiva se aboga por la eliminación de cualquier barrera.

Al analizar este principio debemos señalar que va más allá del acceso al entorno físico, implica eliminar todas las barreras que puedan poner trabas al aprendizaje y a la participación de cualquier estudiante, nos referimos a barreras físicas, tecnológicas, de la comunicación, actitudinales y del currículo. Se trata de asegurar que los recursos disponibles se encuentren al

alcance de todos y todas.

Significa por tanto que todo el alumnado pueda contar con materiales adaptados en dependencia de las características y requerimientos de cada alumno y alumna, diseñar cada espacio con la movilidad adecuada para todos y todas, adaptar los métodos, los contenidos y los medios de la enseñanza teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje proporcionando así la posibilidad de aprender y desarrollarse sin encontrar barreras que excluyan o limiten al estudiantado.

Contar con una educación accesible para todos y todas favorece a toda la comunidad escolar ya que contar con las estrategias y los recursos adecuados, así como con las tecnologías de la información y las comunicaciones y un lenguaje claro, no solo beneficia al alumnado con necesidades específicas, también favorece al resto de los y las alumnas que conviven en el mismo entorno.

Se debe contemplar la accesibilidad física a espacios e infraestructuras, a los contenidos en las escuelas, a la tecnología, a la pedagogía, así como a las culturas y a la lengua. Es un compromiso desde la institución escolar para que cada estudiante experimente un espacio donde sea reconocido y atendido (Alejo, 2022).

Para Grzona (2014), la accesibilidad son el conjunto de acciones que se llevan a cabo en las instituciones educativas con el fin de quitar los impedimentos que se presentan en el entorno educativo, reconociendo las individualidades de la matrícula escolar, fomentando así el aula diversa e inclusiva.

1.2.5. No discriminación

Al hablar de la discriminación se hace necesario señalar que en cualquiera de sus manifestaciones conlleva a la limitación de las capacidades y potencialidades de las y los escolares. De igual modo produce barreras que entorpecen el aprendizaje y las vivencias educativas en el alumnado.

Este principio asegura que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades de acceso y participación al contexto educativo, independientemente de sus características. Exige la eliminación de cualquier forma de exclusión y segregación, sin importar la discapacidad, género y orientación sexual, origen étnico, cultural o lingüístico, condiciones socioeconómicas y de salud. La no discriminación se centra en la valoración del alumnado teniendo en cuenta sus capacidades y potencial.

La observancia, aceptación y respeto de las diferencias sean por motivos de género, origen étnico o cultural, así como por las diferentes capacidades o de cualquier otro aspecto personal que se puedan presentar en el alumnado cada vez más heterogéneo del contexto áulico contribuye a la no discriminación de las y los alumnos.

Para García & Barrantes (2012), permitir el acceso a la institución educativa de escolares diversos independientemente de sus discapacidades o que formen parte de alguna etnia, cultura o grupo social es superar la discriminación y la exclusión.

Existe la tendencia al trato diferenciado de personas que por una razón u otra son consideradas como diferentes. En la mayoría de las ocasiones este trato llega a ser discriminatorio. En el entorno educativo se hace necesarios cambios profundos en las ideas, las actitudes y las prácticas, con el objetivo de lograr que todos y todas tengan las mismas oportunidades sin llegar a discriminar a nadie (Quevedo et al., 2020).

1.2.6. Ajustes razonables y flexibilidad

Durante el proceso docente educativo las y los docentes se enfrentan a la diversidad existente en las aulas. Con base a esto se hace necesario planificar una clase que responda a todo el colectivo estudiantil. Con apoyo de los ajustes razonables y la flexibilidad en el proceso docente educativo el profesorado puede llevar a cabo la atención individualizada que necesita cada uno de sus alumnas y alumnos.

Para poder asegurar el éxito de todo el colectivo estudiantil las y los docentes deben

contemplar las diferentes formas, los ritmos y los estilos de aprendizaje de las y los alumnos, así como las potencialidades y debilidades, los factores sociales y personales de todo el alumnado para poder realizar las modificaciones específicas necesarias para la atención educativa de todas y todos.

Por otra parte, la flexibilidad en la educación contribuye a que las y los docentes puedan adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades presentes en el contexto áulico y de esta forma responder a las necesidades diversas en el aula.

Para flexibilizar la educación se pueden diseñar actividades de aprendizaje diferenciadas que tengan en cuenta las particularidades de cada alumno y alumna, favoreciendo así su aprendizaje y desarrollo integral. En este sentido, los contenidos a transmitir pueden presentarse de diversas formas, según la pedagogía empleada y las estrategias de gestión del conocimiento, considerando siempre los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

De igual modo se puede implementar una evaluación flexible que permita que todo el alumnado pueda acceder a una forma de evaluarse superando obstáculos, lo que facilita el progreso individual y permite ir ajustando en tiempo real los contenidos y formas evaluativas en la enseñanza.

El profesorado puede hacer uso de materiales impresos como libros de texto, las tecnologías de la informática y las comunicaciones como software, *kahoot*, materiales que sean manipulables como los ábacos, mapas a relieve y con texturas, videos educativos, podcasts, audiolibros interactivos entre otros que sin lugar a duda contribuyen a la flexibilización de la educación y de esta forma adaptar la mismas a todo el colectivo estudiantil.

Cuando la escuela es flexible y utiliza ajustes razonables para dar respuesta a la diversidad, promueve y fomenta la equidad y la justicia. Contribuye a que el ambiente sea mucho mejor para que el aprendizaje pueda ser desarrollador y todo el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial.

Tener conocimiento de las necesidades de aprendizaje del alumnado es el punto de partida para implementar ajustes razonables. Al identificar las barreras que enfrentan, el profesorado puede personalizar el aprendizaje y los objetivos de la enseñanza para cada estudiante. Puede proporcionar materiales variados, que sean accesibles teniendo en cuenta las limitaciones y potencialidades de cada estudiante. De igual modo planificar el tiempo empleado para impartir la enseñanza debe ser motivo de ajustes, en dependencia de las características de aprendizaje de todas y todos en el aula.

Arteaga et al. (2021) señalan que cuando las y los docentes, a partir de la valoración pedagógica, ponen en práctica ajustes razonables están elaborando un plan para poder atender de esta manera adecuadamente las necesidades de cada uno de sus alumnas y alumnos, donde se contemplan sus necesidades y capacidades y de esta manera proporcionan y aseguran que la escuela sea inclusiva.

1.2.7. Desarrollo integral del estudiantado

Meza & Briones (2020) señalan que desde los mismos inicios de la civilización humana se plasma cómo algunas personas fueron sometidas a la marginación social, provocado por sus particularidades cognoscitivas, creencias, apariencia física, situación económica y pensamientos, entre otras. Derivado de lo anterior les fue negado el desarrollo integral estableciendo los incluidos y los excluidos en la sociedad.

En el entorno educativo hablar del desarrollo integral del estudiantado va más allá de sus logros académicos, ya que incluye también el crecimiento emocional, social y personal. Desde esta perspectiva se debe observar a cada uno de las y los alumnos como un ser único donde convergen habilidades, desafíos, intereses, motivaciones entre otras y tomar la responsabilidad de contribuir a su desarrollo integral.

De esta forma el profesorado debe encargarse también de proporcionar un espacio de seguridad y respeto donde todo el alumnado pueda desarrollarse a plena capacidad, sin barreras

que puedan limitar su crecimiento físico, intelectual y social.

Al ajustar la educación a las necesidades y particularidades de cada alumno y alumna en cuanto a la utilización de métodos más flexibles, desarrollo de su pensamiento, creatividad y resolución de problemas, se contribuye al desarrollo de forma integral de las y los escolares. Este desarrollo también contribuye a preparar al estudiantado para enfrentar las disímiles situaciones de la vida práctica que se presentan en lo cotidiano dentro y fuera del contexto escolar y así poder tomar una actitud positiva ante la vida.

Visto de esta manera se puede asegurar que los entornos inclusivos benefician a todas y a todos, de ahí la importancia del enriquecimiento de los contextos escolares con la presencia de todo tipo de alumnos y alumnas.

Desde esta perspectiva se fomenta la cultura del respeto, la camaradería, y se sensibiliza a todos y a todas con la diversidad en el entorno escolar. Garantiza además que el estudiantado crezca y se desarrolle en un espacio que los forme como personas íntegras, capaces de ser autónomos y empáticos, preparándolos para alcanzar el éxito escolar y para que sean capaces de convivir en una sociedad cada vez más justa e inclusiva.

1.3. El rol del docente en la educación inclusiva

Garantizar la calidad en la educación es un proceso complejo, sobre todo por la diversidad de factores que intervienen. Entre los principales se encuentra el rol que desempeña el personal docente y la necesidad de su adecuada preparación, dado el lugar que ocupa en la sociedad para la formación de las nuevas generaciones. Su labor no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que también implica fomentar la participación y el sentido de pertenencia de las y los estudiantes.

La calidad de la enseñanza y la efectividad de las estrategias inclusivas dependen en gran medida de las competencias y la formación que posee cada docente, pues son los principales responsables de garantizar que todos los y las estudiantes, independientemente de

sus capacidades o necesidades, reciban una educación de calidad. Para lograrlo, el profesorado debe actuar como agente de cambio, adoptando prácticas pedagógicas inclusivas que atiendan la diversidad del alumnado, la cual incluye no solo a estudiantes con discapacidades, sino también a aquellos con diferencias culturales, lingüísticas o socioeconómicas.

En este sentido, Ponce y Barcias (2020) reconocen que el compromiso y la participación del profesorado en la práctica pedagógica inclusiva contribuyen a transformar la educación, aportando experiencias, esfuerzos y dedicación en la construcción de entornos escolares abiertos a la comunidad. De igual manera, Hurtado et al. (2019) destacan que los y las docentes que adoptan una mentalidad inclusiva favorecen el éxito académico y social del estudiantado, al promover la igualdad de oportunidades, el respeto por la diversidad y la creación de comunidades escolares acogedoras y colaborativas.

Finalmente, Fernández (2013) plantea que el personal docente debe ajustar los contenidos de enseñanza siempre que sea necesario, tomando en cuenta las características de los alumnos en el marco de la educación inclusiva.

1.4. Perfil del docente inclusivo

Al referirnos al personal que labora en las escuelas se hace necesario destacar que debe cumplir con un perfil docente inclusivo, dada la importancia que significa contar con un profesorado con estas características para la educación inclusiva. Autores como Watkins (2012), García (2020), Rodríguez & Gallardo (2020), Rodríguez et al. (2021), Román et al. (2021), Solís (2021), Núñez & Jacobo (2022), Galván et al. (2023) y O'Higgins & Ayala (2024), han incursionado en investigaciones referidas al perfil del docente inclusivo, destacando la importancia que reviste este perfil para la educación inclusiva. A partir de sus planteamientos se ha seleccionado una serie de elementos por considerarlos relevantes en nuestra investigación que distinguen el perfil del docente inclusivo.

1.4.1. Sensibilidad y empatía hacia la diversidad

El profesorado inclusivo debe ser consciente de la diversidad presente en el aula, mostrando sensibilidad y empatía, particularmente hacia las diferencias culturales, sociales, cognitivas, emocionales y físicas de los y las estudiantes. Este tipo de docente fomenta la comprensión y el respeto mutuo entre el alumnado, creando un ambiente de equidad en el entorno educativo.

Ser un docente sensibilizado forma parte de la cultura inclusiva, ya que promueve la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia, (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).

Destacan González et al. (2019), que un docente empático, y a la vez sensibilizado con la labor que realiza, permite desarrollar transformaciones en el contexto educativo, dichas transformaciones favorecerán su desempeño profesional, intelectual y su relación con la comunidad educativa. Esta cuestión permite a su vez poder atender la diversidad en el entorno escolar y realizar las transformaciones pertinentes en dependencia de las necesidades del alumnado.

Para Vázquez & Velásquez (2024), la empatía puede ser considerada una herramienta en la práctica para la inclusión. A través de esta puede llegar a familiarizarse y a sensibilizarse con la situación que vive el alumnado, así como influir en el estado emocional de ellas y ellos, en su aprendizaje y en sus acciones.

1.4.2. Dominio de estrategias didácticas inclusivas

El dominio de las estrategias didácticas inclusivas por parte de las y los docentes es fundamental para atender adecuadamente la diversidad en el aula. Cada grupo de estudiantes es único, con distintas necesidades, estilos de aprendizaje y ritmos. El profesorado que maneje estas estrategias puede ajustar su enseñanza para que todas las y los alumnos, independientemente de sus diferencias, tengan la oportunidad de aprender de manera

equitativa. Esto es esencial si hablamos de una educación que busca la inclusión y el respeto a la diversidad.

Asimismo, las estrategias didácticas inclusivas como son la diversificación de actividades y materiales, el aprendizaje colaborativo, la utilización de tecnologías de apoyo, la evaluación diferenciada, el Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables entre otros, garantizan una mayor equidad en la educación, ya que contribuye a que ningún estudiante quede rezagado por motivos de discapacidad, diferencias culturales, socioeconómicas o cualquier otra barrera.

Cuando el personal docente aplica estas estrategias, contribuye a crear un ambiente escolar más positivo, donde cada estudiante se siente valorado y respetado. Esto mejora el clima de convivencia y reduce la aparición de conflictos.

La educación inclusiva conlleva una transformación en su diseño educativo. Mina & Guamán (2022), destacan que se hacen necesarias estrategias didácticas basadas en el aprendizaje social y organizado en ambientes de aprendizaje independientemente de las características personales o culturales del estudiantado. De esta forma cada estudiante pueda ser partícipe de un entorno educativo con condiciones de accesibilidad al aprendizaje significativo.

Las estrategias que se apoyan en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), constituyen un medio que apoyan el fortalecimiento de las competencias de creatividad e innovación, mismas que contribuyen al mejoramiento en el entorno educativo inclusivo. De igual modo apoyan de cierto modo las adaptaciones que se requieren para llevar la enseñanza a todo el estudiantado (Román et al., 2021).

Se hace necesario que las y los docentes dominen y utilicen estrategias didácticas con el fin de lograr satisfacer las necesidades de cada estudiante, así como contribuir a desarrollar el pensamiento autónomo, el proceso de aprender a aprender. Estas estrategias contribuyen a

disminuir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación y de esta forma puedan atender la diversidad en los entornos educativos (Mina & Guamán, 2022).

1.4.3. Colaboración interdisciplinaria

La enseñanza inclusiva requiere una colaboración constante entre las y los docentes y otros profesionales, como psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales. Esta colaboración permite la identificación de barreras y la creación de soluciones para mejorar la participación de todos los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El trabajo en conjunto entre las y los profesionales de la educación permite abordar las necesidades educativas presentes en el entorno escolar de forma integral, lo cual enriquece el proceso docente educativo y contribuye a que la educación sea inclusiva.

Para trabajar en ambientes de diversidad se hace necesaria la colaboración de todos los agentes educativos, cuando se atiende las individualidades en contextos inclusivos y se ofrece ayuda especializada se favorece que todo el alumnado quede contemplado en el sistema educativo y se ofrece de esta forma respuesta a sus necesidades educativas sin importar del tipo que sean.

Desde su posición cada docente puede aportar sus experiencias y conocimientos lo que contribuye a la elaboración de un plan de intervención particularizado con el objetivo de desarrollar al máximo las potencialidades de todo el alumnado.

Cuando se establecen relaciones de colaboración interdisciplinarias dentro del colectivo escolar se promueve un entorno favorable de trabajo en cohesión y apoyo en equipo, cuestiones que contribuyen al abordaje más efectivo de las diferentes necesidades existentes en el alumnado, brindando así mejores oportunidades a todos los y las alumnas.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones han provocado transformaciones en la sociedad. El entorno educativo no ha quedado fuera del alcance de estas transformaciones. Las y los docentes inclusivos debe tener dominio de las TIC. Villarreal et al.

(2019), señalan que las TIC se pueden implementar con éxito y que estas se convierten en una verdadera fuente de progreso para la totalidad de las y los estudiantes, dada la conexión que generan las tecnologías en el estudiantado.

En 2024, Arteaga & Ilbay señalan que desde la perspectiva psicológica se destaca la importancia de la orientación educativa en el contexto de la educación inclusiva. Subrayan cómo las y los psicólogos pueden desempeñar un papel fundamental al proporcionar apoyo y orientación a los educadores en la atención de las necesidades de las y los estudiantes, siendo evidente que la estrecha colaboración entre las y los profesionales de la educación y la psicología deben ir de la mano para abordar los desafíos de la educación inclusiva.

Sánchez et al. (2023), resaltan la importancia de mantener la colaboración entre psicólogos y educadores para contribuir a la formación de habilidades motoras y cognitivas en el contexto educativo.

1.4.4. Trabajo colaborativo entre el profesorado

El trabajo colaborativo entre docentes es esencial para lograr una educación inclusiva efectiva, ya que permite la diversificación de estrategias pedagógicas para atender a la variedad de necesidades de las y los estudiantes.

Al compartir conocimientos y experiencias, los y las docentes pueden adaptar mejor sus enfoques, lo que enriquece el aprendizaje y facilita la inclusión. Además, la colaboración fomenta el desarrollo profesional continuo, ya que las y los docentes aprenden unos de otros sobre nuevas metodologías y tecnologías que mejoran la enseñanza inclusiva.

Esto crea un entorno de apoyo mutuo donde los retos de la diversidad en el aula se manejan de forma conjunta, aliviando la carga emocional y profesional que los y las docentes enfrentan.

A través del trabajo en equipo, se asegura una mayor coherencia en el enfoque educativo, lo que es crucial para proporcionar estabilidad y consistencia en el estudiantado que

requiere de adaptaciones especiales.

La colaboración también facilita la identificación temprana de necesidades particulares, permitiendo una respuesta oportuna y eficaz. Finalmente, este enfoque promueve una cultura escolar inclusiva donde tanto docentes como estudiantes se benefician de un ambiente de respeto, cooperación y aceptación de la diversidad.

Al referirse al aprendizaje entre iguales y la colaboración entre el profesorado, Moreras (2023), destaca que puede evidenciarse en la observación entre pares, en las comunidades de aprendizaje donde los y las profesionales pueden aprender, en los grupos de apoyo mutuo entre docentes, y en redes de colaboración que se pueden crear entre centros escolares.

Sagredo et al. (2020) destacan que el trabajo colaborativo es un proceso que aporta a la equidad y a la inclusión, mismo que contribuye así al logro de la inclusión educativa en estudiantes, para ello es fundamental comunicarse y trabajar en equipo, puesto que el trabajo colaborativo es en sí mismo una estrategia organizacional y curricular relevante mirado desde un enfoque inclusivo.

La colaboración entre docentes en la práctica pedagógica es fundamental, Krichesky & Murillo (2018), señalan que el trabajo colaborativo entre pares permite resolver los conflictos que se presentan en la cotidianidad de manera más eficaz, lo cual ayuda a mantener un buen clima de trabajo, mejora la práctica, permitiendo una mejora en la coordinación de las acciones pedagógicas, cuestión que repercute en el beneficio del estudiantado.

1.4.5. Diferenciación de la enseñanza

La diferenciación en la enseñanza es una necesidad esencial en cualquier entorno educativo, ya que responde a la diversidad de las y los estudiantes y asegura que cada uno pueda aprender de manera efectiva. No todo el alumnado tiene las mismas capacidades, intereses, estilos de aprendizaje o antecedentes culturales, lo que exige que los y las docentes adapten su enseñanza para garantizar que todos y todas reciban una educación adecuada y

significativa. La diferenciación permite a las y a los profesores diseñar actividades que sean accesibles para todos y todas, sin excluir a aquellos que puedan requerir adaptaciones específicas. Esto promueve una enseñanza inclusiva, en la que todos los y las estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan la oportunidad de aprender y participar activamente.

Dentro del colectivo estudiantil, algunos pueden captar rápidamente ciertos conceptos, mientras que otros necesitan más tiempo y diferentes métodos de enseñanza para comprender los mismos temas. La diferenciación permite a las y los profesores ajustar el nivel de dificultad y las estrategias pedagógicas según las necesidades individuales, asegurando que todos los y las estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial.

La diferenciación en la enseñanza promueve la equidad. A menudo, la igualdad en la educación se malinterpreta como dar lo mismo a todos los y las estudiantes, pero la verdadera equidad implica dar a cada estudiante lo que necesita para tener éxito en el aprendizaje. Esto puede significar proporcionar diferentes recursos, niveles de apoyo o tareas personalizadas, para garantizar que todos y todas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

No solo son una respuesta a la diversidad natural en el aula, sino una práctica que fomenta el éxito académico, la inclusión y la equidad. Adaptar la enseñanza a las necesidades, intereses y capacidades individuales del alumnado asegura un entorno de aprendizaje más efectivo, justo y motivador para todos y todas.

En sus varios estudios Tomlinson (2001), (2005), (2024), plantea que la enseñanza diferenciada como práctica pedagógica busca atender a la diversidad del alumnado, siguiendo una serie de características como son: la adaptación del contenido, el proceso, los productos, el ambiente de aprendizaje. Todas en función de las necesidades, estilos de aprendizaje e intereses del alumnado. Por otra parte, también plantea que desde la perspectiva de la enseñanza diferenciada se promueve una planificación flexible y centrada en el estudiante, para

de esta manera maximizar el potencial de todo el alumnado.

Según Marín & Braun (2020), la diferenciación en la enseñanza se basa en el currículo escolar, desde el cual se planifican las actividades escolares y se hacen ajustes de modo que todos los y las escolares puedan tener acceso a lo que la escuela debe enseñarles, desde esta perspectiva se promueven estrategias didácticas favorecedoras del aprendizaje de los y las escolares.

La enseñanza diferenciada implica el uso de metodologías innovadoras, el fomento del aprendizaje entre pares y la adaptación de estrategias en el aula, además de la planificación de clases orientadas a responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante según sus particularidades (Espinosa et al., 2020; Varela, 2021).

1.4.6. Conocimientos sobre diversidad e inclusión

Para un docente inclusivo es fundamental contar con conocimientos sobre diversidad e inclusión, esto permite que pueda comprender, respetar y valorar las diferencias individuales del alumnado. De igual modo estos elementos ayudan a crear un entorno educativo inclusivo y equitativo. La diversidad en las aulas abarca múltiples dimensiones como la cultura, el género, la discapacidad, el origen étnico, las necesidades educativas del alumnado, las características sociales, entre otras.

Al comprender y valorar estas diferencias, el profesorado puede adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los y las estudiantes, promover el respeto mutuo y reducir la discriminación. Además, esto fomenta que la educación sea más personalizada contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa y empática.

Los conocimientos sobre diversidad e inclusión ayudan a las y los docentes a crear un ambiente favorecedor del aprendizaje donde todos y todas se vean contemplados, comprendidos, valorados y motivados a participar en su aprendizaje. Del mismo modo ayuda al personal docente a superar los prejuicios, la discriminación, el rechazo, la apatía y el desinterés

entre otros aspectos que de no ser superados constituyen barreras para el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, estos conocimientos permiten al profesorado diseñar y poner en práctica disímiles estrategias que le permite flexibilizar la educación, teniendo en cuenta cada individualidad presente en el contexto áulico posibilitando que nadie quede fuera porque aseguran el sitio para todos y todas en la educación.

Se hace necesario que las y los docentes cuenten con conocimientos sobre la diversidad e inclusión ya que de esta forma contribuyen a crear espacios de aprendizaje accesibles para todas y todos, donde se respeten las diferencias de cada cual, porque como destacan (Romero et al., 2022), el profesorado es el principal encargado del desarrollo docente educativo, y entre sus responsabilidades tiene la de dar respuesta a la diversidad de la población estudiantil.

Arnaiz et al. (2021) destacan que el profesorado como requisito primordial debe tener formación referida al conocimiento sobre la diversidad y la inclusión, y de esta forma lograr el aprendizaje significativo en el alumnado. Contar con estos conocimientos significa prepararse para enfrentar en el aula la interculturalidad, el género y la desigualdad.

Educar teniendo en cuenta conocimientos en diversidad e inclusión significa que el profesorado se encuentra mejor preparado en cuanto a la solidaridad y la tolerancia, de esta forma poder valorar las diferencias que puedan existir entre el alumnado (Garay et al., 2023).

1.4.7. Dominio del diagnóstico pedagógico del alumnado

Identificar las necesidades específicas de cada uno de las y los estudiantes que conforman el colectivo áulico, es una tarea primordial en la enseñanza general. Al referirnos a la educación inclusiva se hace necesario destacar que es de vital importancia que el profesorado domine el diagnóstico pedagógico de sus estudiantes.

El dominio del diagnóstico pedagógico por parte del profesorado es fundamental, ya que permite conocer de manera profunda las características, necesidades y potencialidades del

alumnado, identificando y previniendo las posibles barreras que puedan afectar su aprendizaje. Este conocimiento posibilita diseñar estrategias pedagógicas pertinentes y equitativas, adaptadas a la diversidad del aula, mediante el uso de materiales y formas de evaluación que garanticen el acceso y la participación de todas y todos los estudiantes. Además, el diagnóstico contribuye a prevenir el fracaso escolar al detectar oportunamente los obstáculos que podrían convertirse en barreras para el aprendizaje, favoreciendo una enseñanza con enfoque preventivo y formativo. También facilita la planificación del trabajo docente, al organizar los tiempos y espacios de aprendizaje de acuerdo con las características individuales del alumnado, promoviendo la colaboración entre familia, docentes y especialistas en la construcción de planes educativos inclusivos. En este sentido, conocer al estudiante desde sus capacidades y debilidades permite desarrollar una intervención más personalizada y significativa, creando un ambiente escolar donde se valore la diversidad como fuente de riqueza y se fomente una práctica docente reflexiva, humanizada e inclusiva (Maldonado, 2024).

Conocer la situación escolar y del alumnado parte del diagnóstico que se realiza. El diagnóstico contribuye a atender las diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar, permitiendo minimizar su impacto, contribuyendo así al aprendizaje y el desarrollo del alumnado (SEP, 2022).

1.5. Enfoques para atender la diversidad en el aula.

La construcción de una educación inclusiva requiere de marcos teóricos y metodológicos que permitan responder a la diversidad del alumnado y eliminar las desigualdades que persisten en los entornos escolares. En este sentido, resulta imprescindible considerar enfoques como la enseñanza diferenciada, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la identificación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), los cuales ofrecen herramientas conceptuales y prácticas para que el docente adecúe sus estrategias pedagógicas a las características, ritmos y necesidades de todo el estudiantado.

La enseñanza diferenciada se centra en la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las particularidades del estudiantado, reconociendo que la homogeneidad en el aula es un mito pedagógico y que, por el contrario, la diversidad es la condición natural de cualquier grupo escolar. El DUA, por su parte, plantea un modelo de planificación flexible y anticipado que promueve múltiples formas de representación, expresión y participación, con el propósito de favorecer la equidad en el acceso al conocimiento y la construcción de aprendizajes significativos. Finalmente, el análisis de las barreras para el aprendizaje y la participación permite comprender cómo factores contextuales, actitudinales, pedagógicos o institucionales pueden limitar la inclusión y, en consecuencia, orientar acciones concretas para superarlas.

1.5.1. Enseñanza diferenciada

La enseñanza diferenciada se presenta en la literatura contemporánea como una posibilidad pedagógica sistemática para atender la heterogeneidad del alumnado. No es simplemente ajustar actividades puntuales, sino organizar intencionalmente contenidos, procesos y productos para que cada estudiante pueda acceder a la enseñanza y demostrar aprendizajes (Sánchez, 2024). Este tipo de enseñanza debe conceptualizarse como una política de diseño curricular y de gestión escolar que articula diagnóstico continuo, agrupamientos flexibles, ajustes razonables, o alternativas de acceso y evaluación formativa que retroalimenta los itinerarios de aprendizaje en tiempo real (Pérez et al., 2023).

La evidencia empírica reciente sugiere que los efectos más consistentes de la diferenciación no derivan únicamente de la disposición individual del docente, sino de condiciones institucionales: tiempo para planificación colectiva, acompañamiento profesional y recursos didácticos adaptables. En contextos donde esa infraestructura es escasa, la implementación tiende a volverse fragmentaria o simbólica, prácticas aisladas que no transforman la experiencia del estudiantado con mayores necesidades, lo que obliga a pensar la diferenciación como un componente de la profesionalización docente más que como una técnica aislada (García-Mesa, 2024; Pérez et al., 2023).

A nivel de competencias, la formación docente debe priorizar: la capacidad diagnóstica para identificar variaciones en ritmos, estilos y necesidades, el diseño de secuencias instruccionales multinivel, el dominio de estrategias evaluativas formativas que guíen la retroalimentación, y las habilidades colaborativas para planificar y coordinar coenseñanza y apoyos especializados. La enseñanza diferenciada, por tanto, exige un andamiaje formativo combinado y políticas escolares que institucionalicen dichos procesos para su sostenibilidad (García-Mesa, 2024; Sánchez, 2024).

Finalmente, desde la investigación y la práctica reflexiva, la diferenciación debe evaluarse en clave de equidad, sus indicadores deben registrar no sólo variaciones en logro académico, sino también en participación, sentido de pertenencia y reducción de barreras para grupos históricamente vulnerados. Esto implica articular evaluación formativa con instrumentos que capten procesos y resultados cualitativos, así como evidencia cuantitativa, para orientar decisiones pedagógicas y de política escolar.

1.5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye, según la literatura reciente, un marco integrador que traslada la responsabilidad de la accesibilidad al diseño inicial del currículo. Sus tres principios: multiplicidad de representación, diversidad de acciones/expresiones y variedad de motivaciones/compromisos, orientan la planificación de unidades didácticas anticipando la heterogeneidad y reduciendo la necesidad de adaptaciones reactivas (Nin & Tamayo, 2024).

La evidencia recopilada en revisiones sistematizadas señala beneficios en participación y en la reducción de exclusiones puntuales; sin embargo, la implementación efectiva depende de la profundidad de la formación docente y de la alfabetización tecnológica cuando los recursos digitales median las ofertas alternativas (Montoya et al., 2024; Nin & Tamayo, 2024). Así, no basta la introducción conceptual del DUA: la formación debe incluir modelado práctico, planificación

guiada, análisis de casos y retroalimentación basada en evidencias de aula.

Por último, el DUA se muestra como un puente teórico-práctico entre la inclusión escolar y la equidad pedagógica ya que su incorporación en programas de formación inicial y continua del profesorado se justifica no solo por resultados de rendimiento, sino por su capacidad para normalizar prácticas que minimicen barreras y faciliten la participación activa de estudiantes con distintas necesidades.

1.5.3. Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

El constructo Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) remite a un enfoque relacional. Las barreras no son propiedades intrínsecas del estudiante, sino el resultado de la interacción entre la persona y componentes del entorno escolar, ya sean físicos, organizativos, actitudinales, pedagógicos y normativos, que impiden el acceso, la participación o la demostración del aprendizaje (Covarrubias, 2019; Pinzón & Millán, 2025; SEP, 2023). Esta definición implica un giro metodológico en la formación docente, en lugar de identificar qué tiene el estudiante, es preciso desarrollar competencias para determinar dónde se generan los obstáculos y qué ajustes razonables pueden añadirse para el mejoramiento de la calidad educativa.

Los documentos operativos y guías técnicas recientes proponen metodologías de diagnóstico participativo que combinan observación estructurada, entrevistas, mapeo de barreras y trabajos con familias y equipos de apoyo. La literatura indica que los programas formativos que articulan sensibilización, como el cambio actitudinal, con herramientas concretas, dígame los inventarios de barreras, protocolos de ajuste y rutas administrativas para gestionar recursos, logran cambios más sostenibles que las intervenciones exclusivamente informativas (Covarrubias, 2019; Hernández et al., 2023).

En términos de diseño de formación, lo estratégico es integrar módulos prácticos que permitan a las y los docentes identificar y documentar BAP en su propio contexto, proponer y

pilotear ajustes razonables aplicables con recursos presentes, evaluar los efectos de las adaptaciones sobre participación y aprendizaje, y sistematizar propuestas para su escalamiento institucional. Así, el abordaje de las BAP se convierte en un eje integrador de los otros enfoques, la enseñanza diferencia y el DUA, y en el criterio de validación para la eficacia de la preparación docente hacia la inclusión.

El análisis realizado en este capítulo permite comprender que la educación inclusiva constituye hoy un principio ético, pedagógico y social que orienta la transformación profunda de los sistemas educativos. Más que un modelo metodológico, la inclusión implica una reconfiguración de las políticas, culturas y prácticas escolares para garantizar que todo el estudiantado acceda, participe y aprenda en igualdad de condiciones. A partir de la Declaración de Salamanca y los aportes de autores como Ainscow, Booth, Stainback, Echeita y otros investigadores contemporáneos, se reafirma que la diversidad es un valor que enriquece la vida escolar y que la inclusión se consolida como un derecho inalienable de cada estudiante.

Asimismo, se evidenció que los principios fundamentales de la educación inclusiva: equidad, respeto a la diversidad, participación y colaboración, accesibilidad, no discriminación, ajustes razonables y flexibilidad, y desarrollo integral del estudiantado, constituyen la base para la construcción de entornos educativos que respondan verdaderamente a la heterogeneidad. Estos principios demandan cambios estructurales que van desde la adaptación curricular y metodológica hasta la transformación de actitudes, creencias y prácticas institucionales. La inclusión, por tanto, no se limita a la presencia del alumnado en las aulas regulares, sino que implica garantizar su participación plena y su progreso educativo.

El capítulo también destaca el papel central del personal docente, cuya formación, actitudes y competencias determinan en gran medida el éxito de las prácticas inclusivas. El rol docente trasciende la mera transmisión de contenidos y se orienta hacia la creación de comunidades de aprendizaje que valoren la diversidad y eliminen barreras para la participación.

En este marco, se hace imprescindible un perfil de docente inclusivo caracterizado por la sensibilidad, la empatía, el compromiso ético, la capacidad de realizar ajustes razonables, la flexibilidad pedagógica y la disposición a colaborar con toda la comunidad educativa.

En síntesis, este capítulo reafirma que la educación inclusiva solo es posible cuando el sistema educativo se concibe desde la justicia social y el respeto a la dignidad humana. Requiere reconocer la diversidad como un recurso educativo, fortalecer la formación del profesorado y promover prácticas que aseguren el desarrollo integral de todo el estudiantado. De este modo, la inclusión se consolida no solo como un principio rector, sino como una condición esencial para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

Capítulo II Método

2.1. Concepción metodológica para el desarrollo de la investigación

La presente investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, el cual permite comprender las experiencias, significados y prácticas que el profesorado construye en torno a la educación inclusiva dentro de su contexto escolar. Como señalan Rodríguez et al. (1996), la investigación cualitativa “estudia los fenómenos tal y como ocurren en su contexto natural, favoreciendo la interpretación profunda y situada de las realidades educativas” (p. 32). En este sentido, el enfoque cualitativo resulta pertinente para analizar los sentidos que los docentes otorgan a la inclusión, las barreras que identifican en su práctica cotidiana y las transformaciones que emergen con la implementación de una estrategia pedagógica.

Para abordar este proceso se adoptó el diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), una metodología que integra reflexión crítica, participación activa y acción transformadora. La IAP reconoce a los docentes como agentes de cambio, involucrándolos directamente en la comprensión y transformación de su propia práctica. Siguiendo a Kemmis & McTaggart (2005), este enfoque se desarrolla mediante una espiral autorreflexiva compuesta por cuatro momentos interconectados: Planificar (se diagnostica, se analiza el problema, se definen necesidades, y se planifican acciones), Actuar (implementación de acciones, intervención, puesta en práctica), Observar (recopilación sistemática de información: entrevistas, observación, documentos, registros, etc.) y Reflexionar (análisis crítico de lo ocurrido, interpretación de efectos, aprendizajes y retroalimentación para iniciar un nuevo ciclo). Dichos momentos permiten comprender la problemática, intervenir en ella, valorar los efectos de la acción y generar nuevos aprendizajes.

Este diseño metodológico resulta especialmente coherente con la educación inclusiva, dado que ambos comparten principios de participación, democratización, colaboración y transformación social. Desde la perspectiva de Herrera Fernández et al. (2021), la IAP promueve

procesos de cambio que nacen y se sostienen en la propia comunidad educativa, favoreciendo prácticas inclusivas contextualizadas. Asimismo, Padrón et al. (2022) destacan que la IAP genera espacios genuinos de diálogo en los que los participantes expresan sus percepciones con libertad, fortaleciendo la confianza y la co-construcción de conocimiento.

En consonancia con este enfoque, la investigación se organizó en cinco etapas: revisión de literatura, diagnóstico, diseño de la estrategia, implementación y análisis, que se articulan con los momentos del ciclo IAP. De esta manera, el proceso metodológico no solo permitió comprender la preparación docente para la inclusión, sino también intervenirla y evaluar sus transformaciones a partir de una acción formativa participativa.

2.2. Descripción de los participantes

El Colegio Lancaster es una institución educativa privada fundada en 1994 y ubicada en el centro de Cuernavaca, dentro de una zona urbana con servicios completos y de perfil socioeconómico medio. Atiende los niveles de preescolar, primaria y secundaria bajo un enfoque humanista y bilingüe, ofreciendo un ambiente académico estructurado, centrado en el desarrollo integral del alumnado y en la colaboración cercana con las familias.

El criterio de selección de las y los participantes del estudio ha sido intencional, la misma está conformada por 15 docentes y directivos de la escuela primaria Lancaster que están en contacto directo con las y los escolares.

Tabla 1

Participantes del estudio

	Grado escolar que imparte:	Formación:	Edad:	Años de experiencia académica:	Materias que imparte:
Coordinadora de Preescolar	Supervisión académica del nivel	Lic. en Educación Preescolar Maestría en Educación	40	15	Supervisión académica del nivel

Docente 1 de Preescolar	Preescolar	Lic. en Educación Preescolar	32	7	Campos formativos de preescolar
Docente 2 de Preescolar	Preescolar	Lic. en Educación Preescolar	28	4	Campos formativos de preescolar
Docente 3 de Preescolar	Preescolar	Lic. en Educación Preescolar Maestría en Educación	30	5	Campos formativos de preescolar
Coordinadora de Primaria	Supervisión académica del nivel	Lic. en Educación Básica Maestría en Pedagogía	59	33	Supervisión académica del nivel
Coordinadora de Inglés	Coordinación del programa bilingüe	Lic. en enseñanza del Inglés	32	7	Coordinación del programa bilingüe
Docentes 1 de Primaria	1er y 4to grado	Educación Básica Maestría en Educación	28	4	Matemáticas, Español, Conocimiento del medio, Ciencia Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica.
Docentes 2 de Primaria	2do y 5to grado	Ciencias de la Educación	34	9	Matemáticas, Español, Conocimiento del medio, Ciencias Naturales, Historia, geografía y Formación Cívica.
Docentes 3 de Primaria	3ro y 6to grado	Educación Básica	29	5	Español, Matemáticas, La entidad donde vives, Ciencias

					Naturales, Historia, Geografía y Formación Cívica.
Docentes 4 de Primaria	1ro y 3ro grados	Lic. en enseñanza del Inglés Maestría en Pedagogía	24	2	Inglés
Docentes 5 de Primaria	2do y 4to grados	Lic. en enseñanza del Inglés	31	6	Inglés
Docentes 6 de Primaria	5to y 6to grados	Lic. en enseñanza del Inglés Maestría en Educación	30	6	Inglés
Docente de artes	Todos	Lic. en artes	24	2	Artes
Docente de música	Todos	Lic. en Música	26	4	Música
Docente de educación física	Todos	Lic. en Educación Física	34	9	Educación Física

2.3. Descripción del proceso investigativo

El proceso investigativo se estructuró en cinco etapas que se entrelazan con el ciclo de la Investigación Acción Participativa (IAP). Esta organización permitió comprender el contexto, intervenir desde una estrategia pedagógica diseñada para atender necesidades reales y evaluar los efectos de dicha intervención. (cronograma anexo 1)

2.3.1. Primera etapa. Revisión de literatura (febrero – junio 2024).

En esta fase se llevó a cabo un análisis sistemático de fuentes teóricas, normativas y empíricas relativas a la educación inclusiva, la formación docente, las barreras para el aprendizaje y la participación, así como estudios de IAP aplicados en contextos educativos. Esta revisión permitió establecer los antecedentes, delimitar el problema, formular los objetivos, la justificación

y construir el marco de referencia del estudio. Corresponde plenamente al momento de Planificar del ciclo IAP.

2.3.2. Segunda etapa. Acceso al campo y proceso exploratorio (agosto– noviembre 2024).

2.3.2.1. Primera parte: Acceso al campo y caracterización del contexto

La segunda etapa de la investigación se dividió en dos partes. Durante la primera parte se contactó con la dirección del centro, así como con la parte administrativa, para adquirir una concepción global del campo a intervenir. El objetivo del investigador fue indagar sobre el contexto donde se desarrollará la investigación, así como caracterizar el escenario. De igual modo se constató la disponibilidad de recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución.

Semblanza histórica

El Colegio Lancaster se funda en marzo de 1994 en la ciudad de Cuernavaca en el inmueble que hoy en 2024 continúa operando. El sistema educativo es privado y cuenta con la autorización del Instituto Estatal de Educación de Morelos.

Ubicación

Se encuentra ubicado en la calle de Galeana, Centro de Cuernavaca y muy cerca de vías principales de comunicación como Avenida Morelos y Boulevard Benito Juárez. La posición del enclave escolar permite contar con transporte público, tiendas departamentales y muy cerca de dos centros recreativos, un gimnasio privado y el Parque Revolución. La zona en algún momento fue habitacional, hoy en día ha tomado otro destino como zona escolar y de oficinas públicas y privadas.

El inmueble educativo cuenta con los servicios de agua potable, drenaje, luz eléctrica, gas, telefonía, internet y todas las calles circunvecinas están pavimentadas.

La comunidad en la que se encuentra el colegio es de un nivel socio económico de clase media. En zonas cercanas a la escuela hay varios museos como el Robert Brady, monumentos coloniales del Centro Histórico de Cuernavaca tales como Palacio de Cortés y el Museo de la

Ciudad de Cuernavaca.

Niveles educativos

El colegio Lancaster atiende los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Cada nivel educativo o sección cuenta con un coordinador y también existe la figura de coordinación de inglés que solo atiende todos aquellos aspectos académicos del idioma inglés, puesto que estamos en presencia de un colegio es bilingüe.

Población atendida

En 2024, la institución escolar contaba con una matrícula de 102 escolares repartidos entre preescolar y primaria. Sus edades están comprendidas entre 6 y 12 años. Las familias que tributan a la matrícula del centro escolar, en su mayoría pertenecen al nivel socioeconómico medio, son trabajadores de gobierno, paraestatales, empleados en negocios y/o negocio propio.

La mayor parte de los padres y madres de familia tienen estudios profesionales a nivel licenciatura, maestría y doctorado, destacándose las profesiones de profesores, abogados y administradores.

Las y los alumnos en su mayoría se trasladan desde y hacia la escuela en autos de la familia y pocos utilizan el servicio de transporte público.

Dentro del alumnado que comprende la matrícula del centro escolar se encuentra en 2do grado de primaria un alumno diagnosticado con TDAH el cual lleva seguimiento desde enero de 2023, acude a terapia. Sus familiares cooperan con el centro a partir de las indicaciones que brindan los especialistas que atienden al escolar. La escuela sigue las instrucciones de la neuropsicóloga para colaborar en su aprendizaje en el proceso docente educativo. Sus avances durante el ciclo escolar 2023-2024 fueron notables logrando consolidar la lecto escritura.

En 2do grado de primaria hay un escolar que no cuenta con la madurez emocional requerida para su edad, su memoria es a corto plazo, no sigue instrucciones y tiene momentos

en los que se le observa ausente. Su familia ya está trabajando en ello y lo están valorando en un Centro de Neurodiversidad, se espera información y orientaciones desde el centro hacia la institución escolar.

En el 3er grado de primaria se encuentra otro alumno que constantemente se ve involucrado en situaciones que los alumnos manifiestan como “faltas de respeto” hacia ellos. El niño vive con la mamá y ella comenta que también está teniendo situaciones complejas de actitud en casa. Ya inició valoración con un profesional del área. De igual modo la escuela está en espera de instrucciones de los profesionales para trabajar con el escolar.

En 6to de primaria hay una alumna que presenta dificultades en el aprendizaje, misma que ingresó al centro desde 1er grado de primaria y a lo largo de estos años se han realizado las adecuaciones curriculares para atender su diagnóstico de Discapacidad Intelectual Moderada. Discapacidad intelectual no es lo mismo que problemas de aprendizaje. Revisa cómo planteas el caso

En este ciclo escolar 2024-2025 el centro solicitó a dos familias la valoración psicológica de sus hijos ya que destacan el primero por sus particularidades en la esfera intelectual y el segundo por sus manifestaciones conductuales.

Filosofía

Misión:

Es una institución educativa que se encarga de formar alumnos y alumnas integrales, respetando y fortaleciendo los valores, con un alto sentido de responsabilidad, liderazgo y humanismo.

Visión:

Consolidarse como una comunidad educativa que imparte una educación integral y holística, atendiendo a los intereses y necesidades del alumnado, contribuyendo de esta forma a

formar líderes capaces de afrontar los retos del siglo XXI.

Valores y principios éticos

El centro escolar promueve valores como, responsabilidad, empatía e inclusión, el compromiso con el medio ambiente, respeto, tolerancia y la confianza entre otros.

Como principios que se manejan en el colegio se destacan:

- ❖ Desarrollo de hábitos y actitudes solidarias.
- ❖ Educar en la igualdad, sin discriminación de sexo, procedencia y nivel socioeconómico.
- ❖ Construir una escuela tolerante, solidaria y participativa.
- ❖ Favorecer un clima de diálogo y respeto entre todos los sectores de la comunidad educativa.
- ❖ Propiciar la participación en el respeto por los derechos y deberes fundamentales dentro de los principios democráticos de convivencia.
- ❖ Estimular a las y los alumnos en la mejora de su preparación intelectual, ética, social y física.
- ❖ Formar para la paz, la convivencia y la solidaridad.

Enfoque pedagógico

Desde su creación el Colegio Lancaster ha tenido como fundamento la Educación Humanista, basada en las teorías de Joseph Lancaster. Colocan al alumnado como centro, desarrollando sus habilidades, utilizando la pedagogía de la comprensión, apoyados por el uso de herramientas tecnológicas para realizar investigación, evaluación y trabajo.

La institución escolar cuenta con un alto nivel académico, en un ambiente digital que facilita el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, aprendizaje por competencias, habilidades del pensamiento y enseñanza con valores.

En cada ciclo escolar se aplica una serie de evaluaciones diagnósticas para detectar aspectos que permita planear actividades académicas de acuerdo con el alumnado y poder llegar a todos y todas de manera efectiva y fortalecer aquellos aspectos que requieren ser atendidos, tales como identificar estilos de aprendizaje, aspectos socio emocionales, contenidos académicos para reforzar, entre otros.

Formación integral del estudiantado

Durante todo el ciclo escolar se realizan actividades para fortalecer los valores. Entre las actividades que se llevan a cabo de manera cotidiana destaca enseñar a las y los alumnos a aprender a resolver sus actividades de forma independiente, se les orienta y van dando mayores responsabilidades de acuerdo con su edad.

El pensamiento crítico se desarrolla en todas las áreas académicas ya que las actividades educativas están pensadas para que el alumnado pueda investigar, formar opiniones y establecer criterios que les permita defender sus puntos de vista y opiniones, siempre teniendo en cuenta el nivel educativo que cursan.

Uno de los principios rectores del colegio es la comunicación, mediante la misma se enseña a las y los alumnos a manifestar opiniones, comentar lo que es o no de su agrado, lo que no les parece funcional y llegar a soluciones que impacte de manera positiva en ellos y ellas, así como en sus aprendizajes.

La resolución de conflictos se aborda desde el preescolar y a lo largo de primaria y secundaria se va orientando al alumnado de acuerdo con sus capacidades para saber qué hacer y cómo enfrentar todo aquello que gira en torno a su vida escolar, que a su vez impactará en la formación de su personalidad.

Innovación y mejora continua

El compromiso que existe desde el profesorado hacia su práctica docente es fundamental

para lograr los niveles educativos y estándares del colegio. Gestionan su capacitación de acuerdo con las necesidades que van teniendo ya que cada ciclo escolar es diferente teniendo en cuenta las características que tiene el alumnado que va asumiendo el centro escolar. En ocasiones ha habido necesidad de capacitar en ser maestro o maestra sombra, hasta aspectos de actualización de la docencia de las Matemáticas.

Asimismo, las coordinaciones de primaria e inglés, una vez analizado los cursos que requieren los maestros colegian y solicitan cursos a la editorial con la que trabaja la escuela, misma que cuenta con un catálogo muy amplio de diversos temas. A finales del pasado ciclo comenzaron un curso de “Pedagogía Creativa” que fue autogestivo.

En cuanto a la parte administrativa el personal de esa área está en constante capacitación debido a las actualizaciones que se hacen de aspectos con dependencias estatales y federales o temas de protección civil, entre otros.

La escuela está en constante movimiento al adaptarse a las nuevas tecnologías y los avances en materia de sistemas informáticos, sin embargo, por los costos no se pueden actualizar los equipos de manera más constante toda vez que los costos son muy altos, sin embargo, se buscan paqueterías accesibles y modernas, las cuales utilizan tanto el profesorado como el alumnado.

Ambiente escolar y bienestar

La escuela desde el enfoque humanista busca tener un ambiente libre de violencia y acoso escolar para lo cual en este ciclo escolar se hizo llegar a las familias de la institución educativa dos manuales que rigen al Estado de Morelos: “Marco local de convivencia escolar” y el “Manual para prevenir el acoso y maltrato escolar”, en los cuales se establece los derechos y obligaciones del estudiantado, padres, madres, profesorado y directivos.

Asimismo, la escuela cuenta con el “Acuerdo de convivencia escolar del Colegio Lancaster

de Cuernavaca”, el cual está alineado a los dos anteriores manuales. Los documentos antes mencionados establecen la forma, trato, obligaciones y derechos del alumnado con el fin de lograr la convivencia, sin embargo, esto no es suficiente, por lo que las y los docentes realizan acciones para fortalecer la inteligencia emocional entre el alumnado y les brinda las herramientas para establecer el bienestar de la población escolar.

Responsabilidad medioambiental

El centro escolar se siente comprometido con el medio ambiente. El tema es fundamental y desde hace 10 años la escuela utiliza la energía renovable la cual produce a través de paneles solares, abasteciendo al edificio principal. De igual modo las y los dueños del colegio cada determinado tiempo reciben a un grupo de trabajadores que reciclan PET y cartón. En cuanto a la dinámica escolar los temas relacionados con el cuidado del medio ambiente ocupan un lugar importante y se trabajan con el alumnado en el proceso docente educativo.

Evaluación y rendimiento

La evaluación es un tema constante en la escuela ya que se aborda desde varios aspectos, no solo la sumativa o cuantitativa, sino que la autoevaluación y coevaluación se aplican con las y los alumnos, todo ello de acuerdo con el grado y capacidad de las y los alumnos. La evaluación es continua durante la clase y el ciclo escolar, además de aplicar exámenes, se trabaja con proyectos que parten de problemáticas a resolver de la propia comunidad escolar.

Modelo educativo que siguen

El centro escolar basa su modelo educativo en el Desarrollo Humano y en la pedagogía de la comprensión, estimulando al alumnado a que razonen correctamente al resolver problemas de la vida, utilizando herramientas digitales.

En la comunidad educativa convergen el alumnado, las y los maestros, la dirección y administración del centro, las familias y expertos en educación y sistemas digitales, dispuestos a

trasformar la escuela y la forma como se educa a las nuevas generaciones, conscientes del cuidado del medio ambiente, en un entorno colaborativo que permite a las y los alumnos crecer en su autonomía, autodesarrollo y su autoestima.

Como escuela bilingüe, incorporada a la SEP, en primaria y secundaria se trabajan a la semana entre 15 y 20 horas del idioma inglés, para practicar y desarrollar las cuatro habilidades del idioma: *writing, speaking, listening comprehension* y *reading comprehension*, además algunas materias en primaria se llevan en el idioma inglés tales como Ciencias Naturales y Matemáticas. El centro escolar cuenta con certificación por parte de la Universidad de Cambridge, para programas de lectura en español e inglés.

Instalaciones

La escuela consta de un edificio de dos pisos más planta baja. Es un edificio construido para funcionar como escuela. En la planta baja se encuentran los grupos de primaria de 1er grado, 4to grado y 3er grado. En el primer piso los grados de 6to, 5to y 2do. En el segundo piso se encuentra los grados de 1ro, 2do y 3ro de secundaria. Un área de la planta baja se ha destinado para preescolar.

En cuanto a infraestructura el colegio cuenta con 3 salones de clases en preescolar, 8 salones de clases en primaria, 6 salones de clases en secundaria, cada salón tiene cañón. Existe también salón de cómputo, ludoteca, biblioteca, salón para música, salón audiovisual, laboratorio, oficina y bodega de Educación Física, servicios sanitarios en el edificio principal y en canchas deportivas, mismas que están techadas.

Asimismo, cuenta con una bodega de materiales de papelería, oficinas administrativas y coordinaciones de inglés y español de cada sección, cafetería y área de comedor, cocina, enfermería y áreas verdes

Relación con la familia

Como parte de las actividades con la familia se realizan reuniones iniciales de cada ciclo escolar para explicar la forma de trabajo con el alumnado. Se les exhorta a estar pendientes del desempeño académico de sus hijos e hijas y conocer cómo se desenvuelven en el entorno escolar.

Las familias, en su mayoría, siempre tienen buena disposición y se manifiestan asertivos cuando se les hacen recomendaciones que pueden aplicar con sus hijos e hijas para mejorar el ambiente en casa.

En otros casos, se solicita a los padres y madres de familia la colaboración de psicólogos para atender aspectos de aprendizaje o conductuales y que sepan la importancia de tener comunicación escuela – familia para dar acompañamiento a nuestros alumnos y alumnas.

2.3.2.2. Segunda parte: Proceso exploratorio y diagnóstico

Para esta etapa fueron seleccionados y aplicados los instrumentos que permitieron diagnosticar el estado de la preparación del docente para implementar la educación inclusiva. A través de entrevistas, observación participante y análisis documental, se identificaron percepciones, prácticas, necesidades y barreras relacionadas con la educación inclusiva. Esta fase permitió construir un diagnóstico situado que sirvió como base para el diseño de la estrategia pedagógica. En términos del ciclo IAP, integra los momentos de Planificación y Observación.

En el marco de la presente investigación se definió como variable principal la preparación para la implementación de prácticas inclusivas, la cual permite analizar de manera integral el nivel en que docentes y directivos se encuentran capacitados para responder a las demandas de una escuela inclusiva. Esta variable se estructura en dos dimensiones fundamentales: la primera corresponde al nivel de preparación docente y directivos, que considera aspectos como el conocimiento teórico sobre inclusión, las competencias pedagógicas para atender a la diversidad, así como las fortalezas y debilidades identificadas en el proceso de preparación. La segunda

dimensión está relacionada con las relaciones institucionales y de colaboración, entendidas como los vínculos que se establecen entre docentes, directivos e instituciones para la planificación y la ejecución de acciones orientadas a la preparación inclusiva. De este modo, la variable permite valorar tanto las capacidades individuales como los procesos colectivos que intervienen en la construcción de prácticas inclusivas en el ámbito escolar.

2.3.2.3. Instrumentos

Durante la investigación fueron empleados los siguientes instrumentos:

-Entrevista en profundidad, no estructurada (Anexo II)

A partir de la entrevista se entró en contacto directo con la población investigada, permitiendo al investigador interactuar con las y los participantes. Se aplicó a directivos y a las y los docentes para constatar los criterios sobre su preparación para la implementación de prácticas inclusivas, así como sus fortalezas y debilidades en cuanto a esta preparación. De igual modo se indagó sobre las relaciones que se establecen entre docentes, directivos e instituciones para la planificación y la ejecución de la preparación.

La entrevista que se utilizó fue elaborada a partir de la revisión de uno de los cuestionarios que propone la “Guía para la educación inclusiva. Mejorando el aprendizaje y la participación” (Index) (Booth & Ainscow, 2011), mismo que es utilizado para aplicar a las y los distintos agentes educativos y está basado en algunos de los indicadores de las dimensiones que propone el Index:

- Creando culturas inclusivas.
- Estableciendo políticas inclusivas.
- Desarrollando prácticas inclusivas.

Como señala el Index son utilizados para alentar el diálogo y de esta forma impulsar las mejoras en el centro escolar (Booth & Ainscow, 2011).

-Observación participante (Anexo III)

Mediante la observación se corroboró en el contexto áulico, las formas y procedimientos que emplean las y los docentes que contribuyen o no a la implementación de prácticas inclusivas, mediante la utilización de ajustes razonables en clases, materiales y actividades variados, criterios de evaluación, diversidad en los métodos de enseñanza, uso de recursos visuales y auditivos, si se promueve la participación de todo el alumnado de forma equitativa en dependencia a las capacidades de los y las alumnas, si el profesorado es artífice de crear ambientes inclusivos donde todo el alumnado se sienta respetado, aceptado e identificado, si existe colaboración entre especialistas y el profesorado en el aula y fuera de esta, cuestiones que contribuyen a la implementación de prácticas inclusivas.

-Análisis de documentos (Anexo IV)

Se realizó un muestreo de planes de clases, libros de texto de la SEP, Programas de estudio para la educación primaria, Ejes articuladores de la educación, Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, los libros de texto de la editorial SM utilizados en la escuela Lancaster y las libretas de anotaciones en clases del alumnado, para corroborar si se conciben actividades dirigidas a la atención a la diversidad, desde la planificación de clases y en las libretas o si existe referencias a temas relacionados con la inclusión en los libros de textos que utilizan, así como saber si desde los planes de estudios y programas se prevé la atención a las diferencias individuales para contribuir a la implementación de prácticas inclusivas.

-Grupo focal (Anexo V)

El grupo focal se utilizó en la etapa final de la investigación con el propósito de establecer los aprendizajes alcanzados por las y los docentes participantes después de la implementación de la estrategia pedagógica basada en talleres. A través de esta técnica se generó un espacio de diálogo colectivo que permitió recuperar de manera profunda las percepciones, valoraciones y experiencias de la población investigada respecto a los conocimientos adquiridos, las

habilidades desarrolladas y los cambios en sus actitudes hacia la educación inclusiva.

El grupo focal favoreció la interacción entre las y los participantes, quienes compartieron sus reflexiones en torno al proceso desarrollado, posibilitando la identificación de los aspectos más significativos de la preparación recibida y de los retos que aún persisten en su práctica docente. Asimismo, esta técnica permitió triangular la información obtenida en las etapas previas (entrevistas, observación participante y revisión documental) para reforzar la validez de los hallazgos.

2.3.3. Tercera etapa. Diseño de la estrategia pedagógica (diciembre 2024 - febrero 2025).

En esta etapa se procedió al diseño de una estrategia de preparación docente orientada a fortalecer las competencias pedagógicas, actitudinales y reflexivas necesarias para la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. La estrategia se estructuró a partir de una secuencia de talleres de formación concebidos como espacios de aprendizaje colaborativo, reflexión crítica y aplicación contextualizada. Su construcción se sustentó en los resultados obtenidos del proceso exploratorio y diagnóstico, los cuales permitieron identificar tanto las necesidades formativas como las potencialidades del profesorado. De este modo, la propuesta respondió a un enfoque situado, participativo y coherente con los principios de la educación inclusiva. Esta etapa constituye el cierre del momento de Planificación del ciclo de IAP.

2.3.4. Cuarta etapa. Implementación de la estrategia pedagógica (febrero – junio 2025).

Durante esta etapa se llevó a cabo la implementación de la estrategia de preparación docente previamente diseñada, mediante el desarrollo de los talleres orientados a fortalecer las capacidades del profesorado en materia de educación inclusiva. Los talleres se desarrollaron como espacios de intercambio, reflexión y construcción colectiva de saberes, favoreciendo la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica. En su ejecución se promovió la participación activa, el análisis de experiencias reales del aula y la aplicación de estrategias inclusivas

contextualizadas. Este proceso permitió no solo consolidar aprendizajes individuales y colectivos, sino también generar transformaciones en las concepciones y prácticas docentes en torno a la inclusión educativa. Paralelamente, se registraron notas de campo, observaciones, productos elaborados por el profesorado y otros materiales que permiten documentar la acción formativa. Esta fase se articula con los momentos de Actuar y Observar del ciclo IAP.

2.3.5. Quinta etapa. Análisis e interpretación de resultados y conclusiones (junio – diciembre 2025).

En esta etapa se realizó el análisis e interpretación de los resultados derivados del desarrollo de la estrategia de preparación docente, con el propósito de valorar su impacto en la comprensión, apropiación y aplicación de los principios de la educación inclusiva por parte del profesorado participante. El análisis se orientó a contrastar los hallazgos obtenidos con los referentes teóricos y los objetivos planteados en la investigación, lo que permitió identificar avances, transformaciones y aspectos susceptibles de mejora en las prácticas docentes. Asimismo, se desarrolló la discusión de los resultados, estableciendo vínculos entre la experiencia formativa y los marcos conceptuales de la educación inclusiva. Finalmente, se formularon las conclusiones generales del estudio, sintetizando los aportes teóricos y prácticos alcanzados, así como las proyecciones para futuras acciones de formación y acompañamiento docente. Este análisis interpretativo y crítico representa el momento de Reflexión del ciclo IAP.

2.3.6. Procedimiento

Como primera actividad se llevó a cabo una reunión con las coordinadoras de preescolar, primaria e inglés. En dicho encuentro se platicó sobre los objetivos de la investigación y se entendió como pertinente por parte de las coordinadoras la problemática a investigar por ser un tema relevante para todo el colectivo educativo. El personal de la dirección se dispuso a colaborar y facilitar las condiciones organizativas para el buen desarrollo de la investigación. Se explicaron los procedimientos hasta la etapa de la determinación de necesidades y se llegó a consenso sobre los días y horarios para entrar al campo.

En otro momento se llevó a cabo un encuentro donde estuvieron presentes las tres coordinadoras y el resto del profesorado objeto de estudio, se les informó y explicó los objetivos de la investigación, se intercambió con las y los presentes para buscar la creación de un clima de trabajo favorable, de aceptación y empatía, de esta forma poder contar con la cooperación necesaria por parte de las y los docentes involucrados en el proceso investigativo.

En este primer intercambio donde estuvo presente la estructura de dirección junto al profesorado se enunciaron aspectos positivos para el trabajo investigativo:

- ❖ El claustro de docentes tiene un alto sentido de responsabilidad y pertenencia, siendo cooperadores y entusiastas.
- ❖ Existe cohesión y estabilidad en la estructura de dirección.
- ❖ Las y los docentes se muestran asertivos y manifiestan su disponibilidad para avanzar en la investigación.

De lo anterior se infiere que el proceso investigativo contó con docentes comprometidos con su rol en la transformación del entorno educativo, colaborando en la implementación de prácticas inclusivas. Por otra parte, se hace necesario destacar la unidad con la que se trabaja en el centro escolar, aspecto positivo ya que fomenta la colaboración entre pares, así como el intercambio de experiencias y conocimientos.

Un claustro de docentes con las características antes mencionadas se convierte sin lugar a duda en un pilar de fortaleza que permite avanzar en la implementación de prácticas inclusivas.

En una etapa subsiguiente, se procedió a la aplicación progresiva de la entrevista como instrumento central de recolección de información. Dicho procedimiento se llevó a cabo con el consentimiento informado de los participantes, lo que permitió registrar las sesiones mediante grabación, garantizando así la fidelidad y veracidad de las respuestas emitidas por los docentes entrevistados.

Posteriormente, siguiendo los lineamientos establecidos en la guía de observación (véase Anexo III), se desarrollaron jornadas de observación de clases en distintas asignaturas impartidas dentro de la institución educativa, incluyendo las áreas de Educación Física y Arte. Esta estrategia permitió obtener una visión más amplia y contextualizada de las prácticas pedagógicas implementadas por el profesorado en diferentes escenarios de enseñanza.

De manera complementaria, se realizó la revisión detallada de los documentos previamente señalados, lo que contribuyó a enriquecer el corpus de información recolectada y a triangular los datos provenientes de diversas fuentes.

En las fases posteriores, se llevó a cabo la tabulación y sistematización de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos aplicados. Dicho proceso permitió identificar con claridad las principales necesidades formativas del colectivo docente objeto de estudio, que requerían atención inmediata y aquellas que, de acuerdo con las sugerencias expresadas en las entrevistas, debían ser trabajadas en etapas sucesivas.

Con base en este diagnóstico, se procedió a la construcción y posterior implementación de un sistema de talleres diseñado específicamente para fortalecer la preparación docente en materia de educación inclusiva (véase Anexo VI). Esta intervención constituyó un paso fundamental dentro del desarrollo de la presente investigación, al ofrecer una respuesta concreta y estructurada a las problemáticas detectadas en el diagnóstico inicial.

Con el propósito de valorar y contrastar los aprendizajes alcanzados por el profesorado tras la implementación de la estrategia pedagógica diseñada, se recurrió a la aplicación de un grupo focal. Este instrumento cualitativo se seleccionó debido a su capacidad para propiciar el intercambio de experiencias, percepciones y reflexiones colectivas en torno al proceso formativo vivido, favoreciendo así una evaluación más integral de los resultados.

El grupo focal se desarrolló en un espacio controlado y con condiciones propicias para el diálogo abierto, contando con la participación de los docentes previamente involucrados en el

sistema de talleres. La dinámica inició con una presentación cordial y motivadora, recordando el propósito del encuentro. Se garantizó la participación equitativa de todos los asistentes, la utilización de un tono neutral y empático que fomentara la reflexión. Además de grabarse para contar con la información fiel, se registraron comentarios significativos, expresiones y lenguaje no verbal. El grupo focal se estructuró a partir de una guía de preguntas orientadoras que permitieron indagar en aspectos clave como la pertinencia de los contenidos, la aplicabilidad de las estrategias inclusivas trabajadas, los cambios percibidos en las prácticas pedagógicas y las principales dificultades enfrentadas durante el proceso.

La interacción grupal generada en este escenario constituyó una fuente de información valiosa, ya que posibilitó no solo recoger opiniones individuales, sino también identificar consensos, divergencias y construcciones colectivas en torno a la experiencia. De este modo, los resultados derivados del grupo focal permitieron contrastar de manera rigurosa los aprendizajes logrados por el profesorado con las expectativas planteadas al inicio de la intervención, aportando evidencias sólidas sobre el impacto y la efectividad de la estrategia pedagógica implementada.

Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos obtenidos, evitando cualquier posibilidad de identificación personal. Asimismo, se estableció que los resultados derivados del estudio serían utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, sin ningún propósito comercial ni de divulgación pública no autorizada. Las grabaciones realizadas durante las sesiones fueron empleadas únicamente para efectos de análisis y sistematización de la información, siendo eliminadas de manera definitiva una vez concluido dicho proceso, en cumplimiento de los criterios de protección y resguardo de datos personales.

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de sistematización y análisis de la información generada durante el desarrollo de los talleres, con el fin de interpretar los avances y transformaciones evidenciadas en la práctica docente respecto a la educación inclusiva. A partir

de la triangulación de datos obtenidos mediante distintos instrumentos y fuentes, se identificaron tendencias, aprendizajes significativos y áreas de mejora vinculadas con la formación del profesorado.

La discusión de los resultados permitió contrastar los hallazgos con los referentes teóricos y los objetivos del estudio, posibilitando una comprensión más profunda del impacto de la estrategia en el fortalecimiento de las competencias inclusivas. Este ejercicio reflexivo favoreció la identificación de los factores que incidieron positivamente en la apropiación de prácticas inclusivas, así como de los retos persistentes en el ámbito escolar.

Finalmente, se formularon las conclusiones derivadas del proceso investigativo, en las que se sintetizan los aportes conceptuales y prácticos de la estrategia de preparación docente, destacando su pertinencia, alcance y contribución a la consolidación de una cultura educativa más equitativa e inclusiva.

Capítulo III Estrategia pedagógica para la preparación del docente de la educación primaria para la implementación de prácticas inclusivas.

Existen varias vías a través de las cuales el personal educativo se puede preparar para asumir la tarea de enseñar y transmitir conocimientos en la escuela. Preparar al docente constituye un proceso complejo y multifacético que consta de sus propias características y objetivos, en dependencia del proceso en el que se encuentre el profesional de la educación.

Durante la etapa de posgrado se debe iniciar la formación continua. Esta etapa se considera como un proceso de actualización y perfeccionamiento profesional llevado a cabo a lo largo de la carrera del profesorado. La formación continua debe ser vista como una vía de preparación esencial para poder mantener la calidad educativa y de esta manera poder dar respuesta a los cambios y desafíos que impone el entorno escolar. Según Quintana et al. (2018), la formación continua debe ser de forma sistemática, estar orientada a la mejora de la práctica del docente, debe promover la investigación y la innovación pedagógica. Por otra parte, es esencial que esta formación se adapte a las necesidades específicas de las y los docentes y de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

La estrategia pedagógica para la preparación del docente que se propone en la presente investigación se inserta en la etapa de la formación continua del personal educativo.

3.1. Estrategia pedagógica

Al decir de las estrategias pedagógicas, Lagla et al. (2023) destacan que representan una respuesta a las necesidades que afronta la educación del siglo XXI, promueven y fomentan la adaptación, la resolución de problemas y la creatividad, cuestiones presentes en el día a día de las escuelas. Por otra parte, señalan que las estrategias pedagógicas impactan de forma positiva en el profesorado, así como en el desarrollo de competencias y preparan con eficacia al docente para enfrentar su labor, brindando calidad en la educación.

Autores como Moreno (1999), Parra et al. (2018), Hernández et al. (2021), Osorio (2022) y Choez et al. (2024) han conceptualizado el término de estrategias pedagógicas, llegando a determinar que pueden entenderse como un conjunto de acciones planificadas, conscientes e intencionales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de alcanzar objetivos educativos específicos. Estas estrategias se diseñan tomando en cuenta las condiciones contextuales y buscan activar de manera organizada mecanismos cognitivos, afectivos y motrices tanto en docentes como en estudiantes. No se limitan a rutinas o secuencias automatizadas, sino que implican una toma de decisiones deliberada por parte del docente para facilitar la construcción significativa del aprendizaje y resolver situaciones educativas concretas.

Delgado et al. (2024) definieron también el concepto de estrategias pedagógicas para el cual determinaron que:

Son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. (p.82)

En la presente investigación se asume el concepto dado por Delgado et al. (2024), por considerarlo más cercano a los objetivos que persigue la investigación que se lleva a cabo.

3.2. Acercamiento a las estrategias pedagógicas

Existen diversos tipos de estrategias pedagógicas que contribuyen a la mejora educativa según el contexto en que se desarrollen. Carrazana & Landaverde (2020) señalan estrategias cognitivas, metacognitivas, lúdicas, tecnológicas y socioafectivas; mientras que Avilés et al. (2023), Lagla et al. (2023) y Caicedo et al. (2025) incluyen aprendizaje basado en proyectos, sistema instruccional sinérgico, aprendizaje colaborativo o cooperativo, aula invertida,

aprendizaje activo, gamificación, colaboración interinstitucional, uso de tecnologías emergentes y aprendizaje en línea. Otros autores, como Zuna (2019), Ochoa et al. (2022), González (2022) y Suasti et al. (2023), también consideran los talleres como estrategias pedagógicas.

El vertiginoso avance mundial ha generado cambios en diversas esferas, incluyendo la educación, que debe adaptarse a los retos del siglo XXI. Vivanco (2025) considera que las estrategias pedagógicas son fundamentales para propiciar un aprendizaje certero y adecuado a los tiempos actuales, y destaca su importancia en la educación inclusiva, ya que permiten la participación de todas y todos, independientemente de sus características o habilidades.

De igual modo, las estrategias pedagógicas facilitan la atención a la diversidad y promueven una enseñanza equitativa y personalizada. Aguaguña (2024) subraya que estas estrategias permiten considerar distintos estilos de aprendizaje, haciendo la enseñanza más efectiva. Lagla et al. (2023) resaltan el aprendizaje activo promovido por estas estrategias, fomentando habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración; estos autores, junto con Chong & Marcillo (2020), también destacan que incrementan la motivación y el compromiso del alumnado con las actividades propuestas.

Las estrategias pedagógicas a través de los últimos años han ido en aumento, surgiendo así para dar respuestas a las diversas necesidades en la educación. Es válido destacar el beneficio que representa la utilización de estrategias pedagógicas para la educación. Delgado et al. (2024) destacan que entre otras cosas impulsa la investigación, la adquisición de conocimientos y habilidades, la solución de problemas reales, fomentando la autonomía, el trabajo colaborativo y proporciona el establecimiento de relaciones de los nuevos conocimientos con las experiencias previas, lo que facilita la comprensión profunda de los nuevos contenidos. Aguaguña et al. (2024) señalan que las estrategias pedagógicas desarrollan la interacción entre pares para alcanzar objetivos comunes, desarrollando habilidades sociales y cognitivas.

Por otra parte, se hace referencia a las nuevas tendencias que las estrategias pedagógicas han ido introduciendo en la educación. Marroquín (2024) plantea la combinación de la enseñanza presencial con la virtual, lo cual significa un paso positivo en la educación pues ofrece flexibilidad y adaptabilidad a los diversos contextos que existen en la educación. Por su parte George & Contreras (2023) destacan que el uso creciente de herramientas digitales puede mejorar el aprendizaje, la calidad de la educación y la gestión educativa. Por otro lado, Arboleda et al. (2022) exponen que otras de las tendencias es el desarrollo de competencias blandas, mismas que propician el desarrollo de habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración.

Existen factores que influyen y contribuyen al éxito de las estrategias pedagógicas. Para que estas estrategias sean efectivas se debe considerar varios aspectos, Delgado et al. (2024) hacen referencia a la formación docente continua que debe seguir el profesorado, la capacitación en nuevas metodologías y tecnologías que se hacen cada vez más comunes en la educación. Aguaguña et al. (2024) plantean la adaptación al contexto, donde se diseñen estrategias que den respuesta a las características individuales. Valladolid et al. (2023) hacen alusión a la participación activa de los implicados en la estrategia, pues se debe potenciar la implicación del colectivo en su propio proceso de aprendizaje.

Al implementar las estrategias pedagógicas nos podemos encontrar con disímiles desafíos o limitaciones que pueden entorpecer la eficacia o efectividad de estas. Autores como George & Contreras (2023) y Delgado et al. (2024) mencionan la resistencia al cambio que en ocasiones se puede asumir al encontrarnos ante nuevas metodologías. Las brechas digitales que en ocasiones traen consigo las limitaciones en el acceso a las nuevas tecnologías, especialmente en zonas donde no existen o son poco conocidos los avances tecnológicos. La falta de recursos para poder implementar las estrategias también constituye un desafío muy común en el entorno educativo.

3.3. Fundamentación del sistema de talleres

En el caso de la presente investigación, la estrategia pedagógica estará basada en un sistema de talleres a través de los cuales se preparará a las y los profesionales de la enseñanza primaria para la implementación de prácticas inclusivas. Para el investigador es importante definir el concepto de sistema de talleres, por ser la vía a través de la cual se implementará la preparación del docente.

En su investigación Rodríguez et al. (2015) definen que un sistema de talleres es:

El conjunto de talleres con un orden lógico, elementos distintivos que se relacionan entre sí en un espacio y tiempo determinado, en ellos se establece una interdependencia que supera las partes, unos ocupan un lugar jerárquico y otros se subordinan y retroalimentan, va dirigido a un propósito común y definido, es flexible, permite transformar los modos de actuación de los que participan al abordar dificultades originadas en la práctica, se colectiviza el conocimiento a través del intercambio, la problematización, fundamentalización, actualización, sistematización, profesionalización y contextualización para arribar a conclusiones que conduzcan a la solución de problemas. (p. 514)

A decir de Blanco et al. (2019), un sistema de talleres:

Es aquel cuyos elementos que lo componen, o sea, los diferentes talleres están estrechamente interrelacionados y organizados de tal manera que uno determina al otro, además todos ellos están estrechamente vinculados con miras al logro de cumplir un objetivo común. (párr. 37)

Durante el transcurso de la presente investigación el autor de esta asume el siguiente concepto de sistema de talleres: Es una estructura organizada, articulada de forma lógica y coherente, en la que cada componente cumple una función específica dentro de un todo integrado que mantienen entre sí relaciones de interdependencia y jerarquía, lo que permite la

retroalimentación mutua y la contribución conjunta al logro de un propósito común. Se distingue por su flexibilidad y su potencial transformador, ya que aborda de manera crítica y contextualizada los desafíos de la práctica educativa. Favorece la colectivización del conocimiento a través del intercambio, la reflexión, la sistematización y la profesionalización docente, impulsando tanto el desarrollo profesional como humano de los participantes y orientando la solución de problemas reales del ámbito educativo.

La estrategia pedagógica concebida a partir del sistema de talleres para preparar al profesorado representa una propuesta que se ha concebido desde los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y desde la investigación acción participativa. A través de esta formación las y los docentes desarrollan las competencias necesarias para construir una escuela que valore la diversidad, promueva la justicia y garantice el derecho a aprender de todo el estudiantado.

3.4. Diseño instruccional de la Estrategia Pedagógica

A continuación, se detalla el diseño instruccional de la estrategia pedagógica, comenzando con el objetivo general que persigue y los objetivos específicos. Posteriormente se fundamenta la estrategia desde los aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y metodológicos. Seguidamente se mostrará la estructura que han seguidos los talleres implementados como parte de la estrategia pedagógica, así como un ejemplo de estos.

3.4.1. Objetivo general de la Estrategia Pedagógica

La implementación de la estrategia pedagógica tiene como propósito fundamental la preparación del profesorado para la adopción de prácticas inclusivas en el ámbito escolar. Este proceso implica la transformación de concepciones y actitudes erróneas, profundamente arraigadas, en torno a la educación inclusiva, con el fin de generar las condiciones necesarias que posibiliten su aplicación efectiva en la escuela primaria.

3.4.2. Objetivos específicos de la Estrategia Pedagógica

1. Comprender la importancia de la educación inclusiva desde el marco normativo nacional e internacional y reflexionar sobre su aplicación en la práctica docente.

2. Fortalecer las competencias del profesorado para identificar la diversidad en el aula, eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, y diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que aseguren la equidad educativa.

3. Aplicar enfoques pedagógicos inclusivos como el Diseño Universal para el Aprendizaje, la enseñanza diferenciada, los ajustes razonables y el uso de recursos accesibles, promoviendo un aprendizaje efectivo para todo el estudiantado.

4. Desarrollar en el profesorado la capacidad de generar ambientes de aula participativos e inclusivos, fomentando la convivencia escolar, la colaboración con las familias y la comunidad, y el desarrollo profesional reflexivo.

3.4.3. Sustentación filosófica

La filosofía de la educación inclusiva reconoce a la diversidad como un valor, rechaza toda forma de exclusión y hace cuestionamientos a problemas abrumadores que se relacionan con la injusticia y la desigualdad en las personas, de igual modo se encarga de transformar las prácticas discriminatorias con el objetivo de modificar el entorno y desde una mirada humanista, se promueve la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad de cada persona (Alfaro y Herrera, 2020).

Desde esta filosofía, Simón et al. (2019) hablan de una educación para todas y todos sin que nadie sea excluido, los derechos humanos serán la referencia, lo que se ha convertido en un reto internacional como se puede leer en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se aprecia un marco de referencia que es capaz de orientar y evaluar el desempeño de las políticas y prácticas educativas. Desde el punto de vista de la equidad, la educación inclusiva y la justicia social pueden contribuir a su construcción.

Este enfoque filosófico sustenta la necesidad de formar docentes capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica y asumir una postura ética frente a la diversidad (Parrilla, 2021).

El sistema de talleres propuesto busca propiciar espacios de reflexión ética sobre la responsabilidad del docente en la transformación social mediante la educación, pues de acuerdo con Duk et al. (2021) se trata de formar profesionales conscientes de su rol como agentes de cambio en contextos donde la exclusión y la desigualdad son realidades persistentes.

3.4.4. Sustentación sociológica

Desde la sociología de la educación, Bećirović, & Bešlija (2021) plantean cómo el aula actúa como un microcosmos de la sociedad, especialmente en contextos culturalmente diversos. Argumentan que los docentes deben ser conscientes de las dinámicas sociales presentes en el aula y trabajar activamente para eliminar las barreras estructurales que impiden la inclusión efectiva de todos los estudiantes.

Concepción (2019) enfatiza la importancia de que el personal docente comprenda los contextos socioculturales de sus estudiantes para promover una educación inclusiva que refleje la diversidad de la sociedad y transformen las estructuras sociales y educativas que perpetúan la desigualdad.

Desde el aspecto sociológico, Cruz (2019) plantea las dinámicas sociales amplias que se establecen entre docentes y estudiantes, destaca que la escuela funciona como un espacio donde convergen lo macro (políticas), lo meso (organización escolar) y lo micro (interacciones cotidianas). El profesorado, al comprender estos niveles, pueden identificar y transformar las barreras estructurales que afectan la inclusión.

La escuela refleja las dinámicas de la sociedad en la que se encuentra inserta, Prieto et al. (2020) destacan que la educación inclusiva debe ser vista como un proceso que busca transformar las estructuras sociales y educativas que producen desigualdades, reconociendo la escuela como un reflejo de la sociedad y promoviendo la comprensión de los contextos

socioculturales del estudiantado por parte del profesorado.

3.4.5. Sustentación psicológica

Como se ha descrito en capítulos anteriores, la preparación del docente en temas de inclusión es fundamental en estos tiempos, aunado a ello las competencias y habilidades socioemocionales ocupan un papel fundamental en esta preparación e integran la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones responsable.

Según Llorent & Nuñez (2023) y Pérez (2020) las competencias y habilidades socioemocionales del profesorado se encuentran relacionadas con la educación inclusiva, ya que mientras más altas se encuentran estas competencias y habilidades, las actitudes inclusivas en docentes son más positivas, mejorando así la práctica docente. Pozo et al. (2023) destacan la importancia que tienen las competencias socioemocionales que debe tener el profesorado, ya que estas le permiten gestionar con eficacia las dinámicas emocionales en el aula, promueve un ambiente inclusivo y motivador y de esta forma favorecen el desarrollo de los estudiantes.

La autorregulación emocional es fundamental para que el personal docente pueda tener con una sólida base emocional. Rodríguez et al. (2023) destacan que el reconocimiento emocional, la motivación laboral, así como la necesidad del reconocimiento de las instituciones hacia el profesorado pueden mejorar la percepción docente sobre las necesidades de su alumnado y la práctica profesional.

3.4.6. Sustentación pedagógica

Los talleres están orientados al desarrollo de competencias pedagógicas inclusivas con énfasis en el Diseño Universal de Aprendizaje, la educación diferenciada, la colaboración entre pares y ajustes razonables entre otros aspectos. Como destaca Duk et al. (2021), se propicia la reflexión constante del quehacer pedagógico mediante la experiencia en el aula. Por otra parte, como resalta Parrilla (2021) demandan revisar críticamente las prácticas docentes para

garantizar así que realmente todo el estudiantado participe en el aprendizaje.

La formación pedagógica continua de los docentes está directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa y con los desafíos que actualmente impone la educación al personal educativo. Al respecto, Aguilar y Rodríguez (2020) señalan que la actualización constante de los docentes es esencial para enfrentar los desafíos actuales y mejorar los resultados de aprendizaje.

El sistema de talleres constituye una estrategia efectiva y positiva para fomentar la reflexión crítica y el trabajo colaborativo entre el cuerpo docente. Son espacios que permiten analizar y transformar las concepciones docentes, adaptándose a las necesidades del contexto educativo. Navarro et al. (2022) destacan que la implementación de metodologías participativas en la formación docente, basadas en estrategias didácticas inclusivas y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades y destrezas que permiten afianzar el conocimiento propio y compartido. Estas metodologías promueven un aprendizaje significativo y colaborativo.

3.4.7. Sustentación didáctica

En este contexto el sistema de talleres representa una estrategia efectiva que contribuye a fortalecer las competencias pedagógicas del profesorado para lograr que la educación sea de calidad y equitativa. Desde la didáctica se debe promover espacios de debates y reflexión. Según Méndez et al. (2022), es esencial que los talleres consideren enfoques que promuevan la reflexión crítica, la contextualización y la aplicación práctica del conocimiento. De igual modo deben promover la sensibilización, permitiendo a los agentes educativos construir saberes significativos que les permita transformar sus prácticas pedagógicas.

El personal educativo debe ser capaz de identificar en el alumnado las dificultades que en su aprendizaje presentan a diario. Borges et al. (2020), refieren que contar con un fundamento didáctico permite encontrar soluciones eficaces ante las situaciones de aprendizaje

que se dan en el contexto áulico, ya que brinda al profesorado las herramientas que estos necesitan, permitiéndoles alcanzar la preparación necesaria para enfrentar al alumnado.

Es de suma importancia contar con bases didácticas en los talleres que se utilizarán para preparar al profesorado, Caicedo & Fernández (2024) hacen referencia a la importancia que reviste la didáctica como vía para transmitir de forma eficaz los conocimientos, y de esta forma poder transformar el entorno educativo contemplando la diversidad.

3.4.8. Enfoque metodológico

La necesidad de un cambio en el entorno docente desencadena la búsqueda que lleva a encontrar la preparación necesaria para que el personal educativo pueda concebir de forma correcta la enseñanza del alumnado. El sistema de talleres se fundamenta en la investigación-acción participativa (IAP), un enfoque que privilegia la colaboración, la reflexión y el cambio desde la práctica. Al referirse a la IAP Herrera et al. (2021) y Padrón et al. (2022), señalan que permite la reflexión crítica y la acción transformadora de la práctica educativa, es una opción que potencia los contextos, puesto que mientras se va dando el conocimiento se producen respuestas a los problemas que van surgiendo en el proceso investigativo. Es un espiral que no termina nunca, permite que el profesorado se convierta en investigadores y coinvestigadores de su propia práctica, fomentando la participación activa del profesorado en su propio aprendizaje.

3.4.9. Estructura de los talleres

La estrategia pedagógica se concibió en 9 talleres. Cada uno comienza con una introducción/motivación sobre el tema a tratar, posteriormente se, realizan actividades encaminadas a desarrollar la temática del taller y se concluía con un espacio de reflexiones y evaluaciones de la sesión. Los talleres se desarrollaron entre febrero y mayo de 2025. Se aprovechó el espacio del Consejo Técnico Escolar y otros espacios de preparación brindados por la escuela para desarrollar los talleres. Cada taller tuvo una duración de 2 horas.

3.4.10. Ejemplo de un taller

Taller 9: “Taller integrador: Construyendo una escuela para todos”

Duración total: 2 horas

Objetivo:

Fortalecer las competencias docentes para identificar, comprender y aplicar principios, políticas y estrategias de educación inclusiva, reconociendo la diversidad, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, y actuando conforme al marco legal vigente.

Actividad 1 – Juicio educativo inclusivo (30 min)

Se realizó una dramatización de un juicio simbólico en el que los docentes asumieron roles (juez, fiscal, defensa, madre, alumna, testigos, etc.) para analizar un caso realista de exclusión escolar. Al final se realizó una reflexión colectiva sobre alternativas de inclusión y ajustes razonables.

Actividad 2 – Diseña tu escuela inclusiva (25 min)

A partir de un video motivador, los participantes reflexionaron sobre prácticas inclusivas en la escuela. Luego, en equipos, diseñaron un modelo de “escuela inclusiva ideal” en papelógrafo, considerando políticas de admisión, apoyos educativos, participación familiar, cultura escolar y espacios accesibles.

Actividad 3 – Mapa de barreras (25 min)

Con *post-its*, cada docente identificó las principales barreras para el aprendizaje y la participación presentes en su escuela (actitudinales, estructurales, didácticas y normativas). Después, en equipos, propusieron soluciones y ajustes razonables para cada tipo de barrera, cerrando con una reflexión plenaria.

Actividad 4 – Caja de la diversidad (30 min)

En equipos, se sortearon perfiles de estudiantes (con discapacidad, migrante, indígena, con

TDAH, etc.). Cada grupo analizó las necesidades educativas del escolar asignado y cómo adaptarían la clase. Finalmente, dramatizaron un caso que representara la experiencia de inclusión en el entorno escolar.

Conclusiones – Mural de compromisos (10 min)

Cada docente escribió y firmó en un mural un compromiso personal para promover la inclusión en su práctica educativa. Se compartieron voluntariamente algunos compromisos en plenaria.

3.4.11. Evaluación

La evaluación de los talleres de la estrategia pedagógica se realizó de manera formativa y participativa, orientada a valorar no solo los conocimientos adquiridos, sino también las actitudes, compromisos y propuestas de transformación que emergieron de las conclusiones de cada sesión.

En cada taller, la evaluación se vinculó a las reflexiones y productos finales elaborados por los participantes. Así, a través de preguntas detonadoras, se promovió la autorreflexión sobre la práctica docente y la identificación de áreas de mejora en la atención a la diversidad. Ejemplo de ello fueron las respuestas escritas sobre aprendizajes significativos, barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) presentes en las escuelas, y las estrategias concretas que cada docente se comprometió a implementar.

Del mismo modo, se utilizaron recursos simbólicos y creativos que funcionaron como instrumentos de evaluación: tarjetas de colores, murales de compromisos, hojas con forma de semilla y árboles colectivos de inclusión. Estos elementos permitieron recoger de manera visible y colaborativa las ideas clave que los docentes se llevaban de cada taller, así como los compromisos asumidos para su práctica cotidiana.

Asimismo, las dramatizaciones, los debates guiados y las dinámicas vivenciales fueron momentos de evaluación cualitativa, ya que evidenciaron la comprensión de los participantes sobre el marco legal de la inclusión, la importancia del rol docente y la necesidad de generar

ambientes educativos equitativos. El análisis de casos, la lluvia de ideas y la construcción de propuestas inclusivas colectivas también aportaron información valiosa sobre la capacidad del profesorado para aplicar estrategias concretas en su contexto escolar.

En síntesis, la evaluación de la estrategia pedagógica se fundamentó en la triangulación de tres elementos:

1. Reflexiones individuales (respuestas escritas, compromisos personales, aprendizajes significativos).
2. Productos colectivos (murales, árboles simbólicos, mapas de barreras, diseños de escuela inclusiva).
3. Participación activa en dinámicas (dramatizaciones, juegos, debates y exposiciones).

Esta forma de evaluación permitió evidenciar el proceso de sensibilización, la apropiación del marco legal y conceptual de la educación inclusiva, y la disposición del profesorado a convertirse en agentes de cambio en sus comunidades educativas.

3.5. Sistema de talleres

Tabla 2

Sistema de talleres

Taller	Objetivo	Breve descripción
1	Comprender la importancia de la educación inclusiva desde el marco normativo nacional e internacional y reflexionar sobre su aplicación en la práctica docente.	Trabaja la sensibilización del profesorado hacia la importancia de la educación inclusiva desde el marco normativo nacional e internacional. A través del análisis de leyes y casos prácticos, se reflexiona sobre el papel del profesorado en la garantía del derecho a la educación de todo el estudiantado, especialmente aquellos con discapacidad o necesidades específicas.
2	Analizar la educación inclusiva y su incidencia en	Promueve la comprensión de la educación inclusiva como un enfoque que garantiza el

	prácticas pedagógicas que aseguren la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales.	derecho a la educación de todo el estudiantado, independientemente de sus características personales. A través del análisis de situaciones reales, el profesorado reflexiona sobre las barreras que enfrentan diversos grupos y diseñan estrategias pedagógicas inclusivas, fortaleciendo su rol como agentes de cambio en entornos escolares diversos.
3	Sensibilizar y preparar al profesorado para identificar y diseñar estrategias para superar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el contexto escolar.	Busca sensibilizar al profesorado sobre las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del estudiantado. A través de dinámicas, análisis de casos y propuestas de intervención, se identifican barreras estructurales, normativas, didácticas y actitudinales presentes en el entorno escolar, y se diseñan estrategias concretas para superarlas y avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.
4	Identificar la diversidad en el aula y su importancia en el contexto de la educación inclusiva, proponiendo estrategias pedagógicas para atender las diversas necesidades del estudiantado, fomentando un ambiente de aula inclusivo y equitativo, partiendo del rol del docente en la educación inclusiva.	Trata el reconocimiento y la valoración hacia la diversidad presente en el aula como una oportunidad para fortalecer la educación inclusiva. A través de dinámicas participativas, análisis de casos, videos y reflexiones grupales, se busca que el profesorado identifique las distintas formas de diversidad (cultural, lingüística, cognitiva, física, emocional, entre otras) y propongan estrategias pedagógicas que favorezcan la participación equitativa de todo el estudiantado. Se enfatiza el papel del profesorado como agente clave en la construcción de ambientes inclusivos, y se abordan herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la enseñanza diferenciada, los ajustes razonables y el trabajo colaborativo con familias y comunidad.
5	Fortalecer las competencias del profesorado para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado, mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la	Aborda herramientas clave como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la enseñanza diferenciada, los ajustes razonables y el uso de tecnología accesible, con el fin de fortalecer la práctica docente en contextos diversos y construir aulas inclusivas.

	enseñanza diferenciada, los ajustes razonables, el uso de tecnologías y recursos accesibles.	
6	Fortalecer las competencias del profesorado para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado, mediante la creación de ambientes de aula participativos, el fomento de la convivencia escolar inclusiva, la colaboración con las familias y la comunidad, y el desarrollo profesional reflexivo orientado a una educación equitativa y sin exclusiones.	Profundiza en la creación de ambientes inclusivos, el fomento de la convivencia escolar, la colaboración familia-escuela-comunidad y el rol del profesorado como agente clave en la inclusión, a través de actividades prácticas y reflexión profesional.
7	Proporcionar una comprensión general del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), sus síntomas y manifestaciones.	Busca sensibilizar y capacitar al profesorado en la comprensión del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), mediante dinámicas participativas, análisis de experiencias, dramatizaciones y reflexiones orientadas a fortalecer una práctica educativa inclusiva y empática.
8	Abordar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), desarrollando estrategias efectivas para su atención y manejo dentro del aula.	Ofrece estrategias prácticas y reflexivas para atender al alumnado con TDAH, promoviendo un ambiente inclusivo mediante dinámicas, análisis de casos y recomendaciones pedagógicas que fortalecen la labor docente.
9	Fortalecer las competencias del personal docente para identificar, comprender y aplicar principios, políticas y estrategias de educación inclusiva, reconociendo la diversidad, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, actuando en conformidad con el marco legal vigente.	Taller integrador que fortalece las competencias docentes en educación inclusiva, mediante dinámicas participativas, análisis de casos, diseño colaborativo y reflexión sobre barreras y estrategias para asegurar la equidad y la participación de todo el alumnado.

Capítulo IV Resultados

4.1. Resultados de la entrevista

El presente epígrafe expone los principales hallazgos derivados de la aplicación de entrevistas al colectivo docente participante en la investigación. A través de este instrumento se recuperan las percepciones, conocimientos, experiencias y valoraciones del profesorado en torno a la educación inclusiva, su importancia, las barreras para su implementación, la formación recibida y las estrategias empleadas en la práctica educativa. Asimismo, se analizan las opiniones del profesorado respecto al marco normativo vigente sobre educación inclusiva, el apoyo institucional, la implicación de las familias y los retos que enfrentan para desarrollar una enseñanza inclusiva, permitiendo comprender cómo se construye y manifiesta este enfoque en su quehacer profesional cotidiano.

Tabla 3

Resultados de la entrevista

Categoría	Principales Hallazgos
Concepción de la Educación Inclusiva	Conceptos generales, no acabados. Omisión de elementos clave: personalización, eliminación de barreras, creación de contextos inclusivos.
Objetivos de la Educación Inclusiva	Igualdad de educación según características. Integración positiva y reconocimiento de necesidades como oportunidades. Derecho universal a la educación. Buen trato, mismas herramientas, sentido de pertenencia. Respeto y reconocimiento de la diversidad. Acogida sin discriminación; alfabetización y educación para la vida.
Importancia atribuida a la Educación Inclusiva	Permite enfrentar mejor el fenómeno inclusivo. Brinda recursos para resolver situaciones en distintos contextos.
Disposición para colaborar con la investigación	Disposición manifiesta desde el primer contacto.

Conocimiento de políticas y normativas	Referencias imprecisas al Art. 3º. Mención a la NEM y a la Ley General de Educación. La mayoría reconoce desconocimiento.
Barreras para la inclusión	Situación económica y falta de planteles. Modelos educativos y herramientas insuficientes. Falta de conocimientos, interés, cultura y capacitación docente. Falta de espacios adecuados y materiales pedagógicos. Desconocimiento de leyes y programas.
Formación en Educación Inclusiva	Solo un docente con formación en Deporte Adaptado. Una docente ha tomado cursos de actualización. Mayoría sin formación específica.
Talleres y formación continua	Deporte adaptado en Educación Física. Temas trabajados en CTE (inclusión, <i>bullying</i> , acoso). Una docente con talleres en Educación Especial. Mayoría sin antecedentes.
Integración de aprendizajes en la práctica	Dos docentes realizan adecuaciones según necesidades del alumnado. La mayoría no aporta información.
Importancia de la formación inclusiva para el desarrollo profesional	Reconocen su importancia para atender la diversidad y responder a cambios.
Áreas para fortalecer en la formación docente	Empatía, ética, valores, confianza. Concepto de educación inclusiva. Estrategias para abordar la inclusión y diversidad.
Estrategias usadas en el aula	Hojas de trabajo diferenciadas. Actividades personalizadas. Recomendaciones de manuales SEP.
Promoción de la participación	Motivación, ruletas de participación. Actividades lúdicas. Dinámicas, trabajo en equipo y material didáctico.
Apoyo recibido del centro escolar	Reuniones con terapeutas/psicólogos. Sugerencias y actividades posibles. Seguimiento individual. Insuficiente para la planificación y práctica.
Colaboración entre pares	Trabajo en valores: empatía, respeto, solidaridad. Trabajo por proyectos y dinámicas colaborativas.
Implicación de las familias	Involucramiento cuando es necesario. Reuniones para informar avances y necesidades. Actividades de reforzamiento para casa.
Mayores retos para la enseñanza inclusiva	Falta de material, información y herramientas. Aulas con matrícula elevada. Diversidad de necesidades. Espacio, tiempo, capacitación insuficiente. Superación parcial mediante adaptación de clases, búsqueda de apoyo, estrategias variadas.
Cambios necesarios en	Reforma real en programas. Normalizar la inclusión. Capacitación de todo el personal docente.

el sistema educativo	Adecuación de planes y programas. Mejor atención de USAER. Trabajo sobre inclusión y diversidad en escuela y sociedad.
Mejoras para implementar en la escuela	Capacitación docente. Apoyo psicológico. Adaptación de espacios. Materiales adecuados. Más tiempo para trabajo diferenciado. Acompañamiento terapéutico.

Los resultados de la entrevista evidencian que el profesorado posee nociones generales sobre la educación inclusiva, aunque carece de un concepto claro y profundo que integre elementos fundamentales como la eliminación de barreras, la personalización de la enseñanza y la construcción de contextos educativos verdaderamente inclusivos. Si bien se reconoce la importancia de atender a la diversidad y garantizar el derecho a la educación, persiste un desconocimiento significativo respecto a las políticas y normativas vigentes en materia de inclusión. Asimismo, se identifican múltiples barreras para la implementación de la educación inclusiva, relacionadas con la falta de formación docente, recursos, espacios adecuados y apoyo institucional suficiente. Aunque existe disposición del profesorado para atender la diversidad y participar en procesos de mejora, los hallazgos muestran una brecha entre el discurso inclusivo y su concreción en la práctica, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua, así como el acompañamiento institucional

4.2. Resultados de la observación

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la observación directa de las clases, con el propósito de evaluar si las prácticas y estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado son inclusivas, si son atendidas las diversas necesidades individuales y estilos de aprendizaje. Se describen regularidades relacionadas con el uso del lenguaje, la atención a la diversidad, la participación del alumnado, la organización del trabajo en el aula, las estrategias didácticas, la retroalimentación y los procesos de evaluación. Este análisis permite contrastar las prácticas observadas con los planteamientos teóricos y normativos de la inclusión, así como

identificar áreas de oportunidad para fortalecer una atención educativa más equitativa y diversificada.

Tabla 4

Resultados de la observación

Categoría	Fortalezas	Debilidades
1. Estrategias de comunicación y explicación docente	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de un lenguaje claro y accesible. - Explicación de conceptos con ejemplos prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No siempre se verifica la comprensión de las instrucciones por parte de todo el estudiantado.
2. Atención a la diversidad e inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - En algunos casos se ajusta el ritmo y contenido de las actividades con apoyo de recursos visuales/tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades frontales sin particularizar en estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. - No se contemplan distintos ritmos de aprendizaje. - Escasa implementación de actividades escalonadas o diferenciadas. - Actividades centradas en la escritura sin alternativas adaptadas. - Evaluaciones homogéneas que no consideran particularidades individuales.
3. Uso de recursos y apoyos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo ocasional de herramientas visuales o tecnológicas para facilitar la comprensión. - Uso de medios impresos como apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los medios impresos no siempre resultan interactivos, lo que limita oportunidades de participación y aprendizaje.
4. Interacción y clima en el aula	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción entre docentes y alumnado. - Promoción del trabajo en equipos con roles claros. - Dinámicas grupales que fortalecen el respeto mutuo. - Promoción del respeto, valoración y aceptación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacción no equitativa con todo el alumnado. - Supervisión insuficiente en equipos, lo que limita la participación de todos. - Falta de reflexión sobre la diversidad en las dinámicas.

<p>5. Participación y retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación general al finalizar las actividades. - Profesorado presta atención a las preguntas del alumnado. - Preguntas abiertas que incentivan la participación. - Reconocimiento del progreso grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación poco personalizada. - No se reconocen los esfuerzos de quienes enfrentan mayores retos. - No se promueve suficientemente la participación de los estudiantes tímidos o inseguros. - No se atiende de manera particular a quienes requieren mayor estímulo. - Escasa valoración del progreso individual.
---	--	---

La observación evidencia que, aunque existen prácticas valiosas como el uso de lenguaje claro, dinámicas grupales y algunos apoyos visuales, el trabajo docente aún se mantiene mayormente homogéneo. La diversidad del aula no siempre es considerada en la planificación, ejecución ni evaluación de las actividades, lo que afecta la participación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades específicas o ritmos distintos. La retroalimentación y la supervisión suelen ser generales, sin énfasis en los avances individuales ni en la inclusión de quienes participan menos. En conjunto, los hallazgos muestran esfuerzos iniciales hacia la inclusión, pero también la necesidad de estrategias más sistemáticas y diferenciadas que garanticen la participación equitativa de todo el alumnado.

4.3. Resultados del análisis de documentos

El presente epígrafe expone los resultados del análisis documental realizado a diversos materiales normativos y pedagógicos utilizados en la institución educativa, con el propósito de obtener una visión integral sobre la planificación y ejecución de las acciones pedagógicas vinculadas con la atención a la diversidad. La revisión incluyó planes de clase, programas de estudio de educación primaria, el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, los ejes articuladores de la educación, libros de texto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), materiales de la editorial SM empleados en la institución, así como las libretas de

anotaciones del alumnado. A través de esta triangulación documental se examinó el grado en que dichos materiales incorporan principios, enfoques y orientaciones de la educación inclusiva, lo que permitió identificar la coherencia entre los documentos rectores del sistema educativo, la planeación didáctica, los recursos utilizados y las prácticas escolares, así como el lugar que ocupa la atención a la diversidad en la organización del proceso educativo y en la implementación o no de prácticas inclusivas.

Para la revisión se establecieron criterios analíticos orientados a valorar la pertinencia, coherencia y alcance de las prácticas pedagógicas en torno a la inclusión. Entre los principales aspectos considerados destacaron la presencia de objetivos medibles y relevantes, la incorporación de competencias para el desarrollo integral del alumnado, el diseño de actividades diferenciadas y ajustadas al diagnóstico grupal e individual, así como el uso de recursos didácticos diversificados que favorezcan la participación de todo el estudiantado. También se examinó la existencia de estrategias inclusivas, la flexibilidad en la planificación para ajustes razonables, y la correspondencia entre la planeación escrita y su implementación en las aulas.

El análisis de los planes de clase evidenció una alineación general con las competencias clave establecidas en los programas oficiales; sin embargo, se identificaron limitaciones en la definición de objetivos específicos que contemplen explícitamente la diversidad del alumnado. Predomina una planificación homogénea, con escasa evidencia de ajustes razonables o actividades individualizadas dirigidas a estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje. Si bien se observan dinámicas grupales orientadas al trabajo colaborativo, como debates o estaciones de aprendizaje, la atención personalizada no aparece como un componente sistemático. Asimismo, los medios de enseñanza empleados no siempre resultan interactivos o adecuados para responder a la heterogeneidad del grupo, y se detecta una limitada presencia de actividades extracurriculares o de extensión del aprendizaje hacia el hogar.

En los libros de texto de la SEP, se identifican contenidos e ilustraciones que promueven el reconocimiento de la diversidad en múltiples dimensiones. Estos materiales abordan temáticas vinculadas con la diversidad lingüística y cultural, el reconocimiento de los pueblos afrodescendientes, la Lengua de Señas Mexicana, el braille, la cultura de paz, la inclusión social, los derechos humanos, la igualdad de género, la no discriminación y la pluriculturalidad. Dichos contenidos evidencian un esfuerzo institucional por transversalizar la inclusión en los materiales oficiales, aunque su aprovechamiento depende en gran medida de la mediación docente.

Por su parte, los programas de estudio para la educación primaria incorporan objetivos que orientan la práctica pedagógica hacia la valoración y respeto de la diversidad cultural, lingüística, étnica y social. Estos programas incluyen lineamientos explícitos sobre la creación de espacios inclusivos, el tratamiento de la discriminación y el reconocimiento de las desigualdades, promoviendo así una visión educativa que se fundamenta en la justicia, la equidad y la dignidad humana.

De manera complementaria, los ejes articuladores de la educación refuerzan esta perspectiva al hacer referencia a la inclusión, la equidad, la interculturalidad y la eliminación de barreras sociales, económicas y educativas. Estos ejes enfatizan la necesidad de reconocer la diversidad como un valor inherente al proceso educativo y de superar los estereotipos y prácticas excluyentes que históricamente han limitado la participación plena de ciertos grupos.

El plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria también manifiesta un enfoque transversal hacia la inclusión, al incorporar temas como la igualdad de género, la interculturalidad y el combate a la discriminación en cualquiera de sus formas por razón de sexo, etnia, raza, religión, nacionalidad o capacidad física, reafirmando el compromiso del sistema educativo mexicano con una educación equitativa y respetuosa de las diferencias.

En los libros de texto de la editorial SM, empleados en la escuela donde se realiza la investigación, se abordan igualmente temáticas asociadas con los derechos de la niñez, la

diversidad cultural y lingüística, la equidad, el diálogo y la solución pacífica de conflictos. Estos contenidos resultan coherentes con los principios de la educación inclusiva, aunque en algunos casos se observa una orientación más teórica que práctica, lo que limita su impacto en la acción pedagógica cotidiana.

Finalmente, el análisis de las libretas de anotaciones del alumnado permitió observar una correspondencia general entre las actividades planificadas y las realizadas, aunque con escasa evidencia de diferenciación. Si bien algunos ejercicios reflejan atención individualizada, en la mayoría predomina la homogeneidad de las tareas. Los comentarios docentes suelen ser genéricos (“bien hecho”, “inténtalo de nuevo”) y no constituyen retroalimentaciones formativas que orienten un aprendizaje desarrollador. Además, las actividades registradas se centran principalmente en la escritura, con poca incorporación de recursos gráficos o visuales que favorezcan el pensamiento crítico y creativo.

En conjunto, los resultados del análisis documental revelan una intencionalidad inclusiva en los marcos normativos y curriculares, pero también una brecha significativa entre el discurso institucional y la práctica pedagógica. Si bien los materiales oficiales promueven la diversidad, su aplicación en la planeación y en las estrategias de aula aún requiere fortalecerse mediante una preparación docente más profunda en educación inclusiva y el diseño de prácticas diferenciadas que respondan efectivamente a las necesidades del estudiantado.

4.4. Resultados del grupo focal

Con el propósito de contrastar los aprendizajes y transformaciones del profesorado tras la implementación del sistema de talleres, se desarrolló un grupo focal orientado a explorar sus concepciones, prácticas y actitudes en torno a la educación inclusiva. Las intervenciones permitieron corroborar un impacto positivo en los distintos ejes analizados.

El conversatorio fue dirigido por el moderador (el propio investigador) que tuvo en cuenta una guía con los indicadores que se muestran en el Anexo V. Se inicia con una breve presentación

y una explicación del propósito por el que se realiza el encuentro. Se enfatiza en la importancia de expresar las opiniones de manera espontánea y de no limitarse en aportar nuevas ideas, elementos que se agradecen.

Los resultados que a continuación se ofrecen, confirman que el sistema de talleres contribuyó significativamente al fortalecimiento de la preparación docente para la implementación de prácticas inclusivas, promoviendo una cultura profesional basada en la reflexión crítica, la colaboración y la equidad educativa.

Tabla 5

Resultados del grupo focal

Eje	Categorías emergentes	Resultados del grupo focal	Debilidades identificadas
Concepciones y conocimientos	Comprensión actualizada de la educación inclusiva y del marco normativo	Los docentes redefinieron la educación inclusiva como un derecho humano sustentado en marcos internacionales (ONU, UNESCO) y nacionales (Constitución, Ley General de Educación), destacando la equidad, la participación y el respeto a la diversidad. Reconocen que las BAP no están en el estudiante, sino en las prácticas institucionales. Uno de los participantes afirmó: <i>“Ahora entendemos que la inclusión no es integrar a alguien diferente, sino transformar todo el sistema para que nadie quede fuera”</i> .	Algunos docentes aún asocian la inclusión principalmente a la discapacidad, mostrando dificultad para vincularla con otros factores como género o lengua.
Prácticas pedagógicas	Implementación de estrategias inclusivas (DUA, enseñanza diferenciada, ajustes razonables, tecnología inclusiva)	La mayoría reportó haber incorporado estrategias basadas en el DUA, diversificando materiales, actividades y evaluaciones. Se evidenció un uso más consciente de la planificación flexible y de apoyos visuales y tecnológicos (pictogramas, videos, software de lectura). Un docente expresó: <i>“Ahora planeo con tres formas distintas de presentar el contenido, y eso cambió totalmente la participación de mi grupo”</i> .	Falta de tiempo y acompañamiento técnico para consolidar las estrategias. Algunos señalaron que aún dependen del libro de texto como único recurso.

Actitudes y valores	Cambio en la percepción sobre la diversidad y fortalecimiento de la empatía	Se observó una transformación notable en las actitudes hacia la diversidad: los docentes reconocieron haber desarrollado mayor empatía y apertura. Una maestra comentó: <i>“Antes veía la diferencia como un reto, hoy la veo como una oportunidad para aprender de mis alumnos”</i> . Se fortaleció el trabajo colaborativo y la disposición a escuchar activamente las necesidades del alumnado.	Persisten resistencias puntuales al cambio por parte de algunos colegas del centro educativo.
Impacto profesional e institucional	Desarrollo profesional y colaboración entre colegas	Los participantes manifestaron sentirse más competentes y seguros para atender la diversidad en sus aulas. Señalaron un aumento de la colaboración entre pares para adaptar materiales y compartir experiencias. Un participante señaló: <i>“Ahora hablamos de inclusión en nuestras reuniones, algo que antes no estaba en primer orden en la agenda docente”</i> . Se reconoció un clima escolar más solidario y reflexivo.	Aún se requiere apoyo institucional sostenido (asesorías, materiales, seguimiento). La infraestructura escolar no siempre responde a las necesidades de inclusión física y tecnológica.
Evaluación del proceso formativo	Pertinencia y aplicabilidad de los talleres	Los talleres fueron valorados por su carácter práctico, reflexivo y contextualizado. Destacaron especialmente los ejercicios de autorreflexión (<i>“La maleta del docente inclusivo”</i> , <i>“El espejo de mis creencias”</i>) y las dinámicas colaborativas. La frase colectiva que sintetizó el aprendizaje fue: <i>“La inclusión comienza en nuestra mirada como docentes y se construye con cada decisión en el aula”</i> .	Sugirieron profundizar en evaluación inclusiva, atención a la diversidad cultural y uso de TIC accesibles.

En síntesis, los resultados del grupo focal evidencian que la implementación del sistema de talleres generó transformaciones significativas en el pensamiento y la práctica pedagógica del profesorado participante. El proceso formativo no solo fortaleció los conocimientos conceptuales sobre la educación inclusiva, sino que también promovió una reconstrucción de las concepciones tradicionales hacia una visión más amplia, crítica y humanista, en la que la diversidad se reconoce como un valor educativo y no como una dificultad.

Las intervenciones del profesorado reflejaron un avance hacia la apropiación de enfoques inclusivos sustentados en principios de equidad, participación y justicia social. En el plano práctico, se constató una mejora en la planificación y ejecución de estrategias diferenciadas y flexibles, coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la enseñanza diversificada, lo que repercutió positivamente en la participación del alumnado. De igual modo, emergió una actitud más empática, colaborativa y reflexiva, que favorece la consolidación de una cultura institucional incluyente.

No obstante, se identificaron también desafíos relevantes que demandan continuidad y acompañamiento. Entre ellos destacan la necesidad de fortalecer la formación docente en la evaluación inclusiva, el uso de tecnologías accesibles, y la creación de condiciones institucionales sostenibles en términos de infraestructura, asesoría técnica y recursos didácticos, que posibiliten la permanencia y expansión de las buenas prácticas iniciadas.

En conjunto, los hallazgos del grupo focal confirman que el sistema de talleres constituye una estrategia eficaz para la preparación docente en la implementación de prácticas inclusivas, al propiciar procesos de reflexión crítica, actualización pedagógica y compromiso ético con la equidad educativa. No obstante, su impacto pleno dependerá de la consolidación de un trabajo colegiado permanente y del respaldo institucional que garantice la continuidad de las transformaciones logradas.

Capítulo V Discusión

El análisis de los resultados obtenidos evidencia que la comprensión docente respecto de la educación inclusiva experimentó un cambio sustancial a lo largo del proceso de preparación. Al inicio, las concepciones predominantes se encontraban ancladas en una visión centrada en la discapacidad y en la idea de que la inclusión consistía en incorporar al aula a estudiantes con necesidades educativas especiales mediante adaptaciones individuales. Esta comprensión limitada se alinea con lo reportado por Parra et al. (2020), Benítez & Aguilar (2022) y Castro (2023), quienes observaron que en los contextos educativos aún prevalece una noción asistencialista que concibe la diversidad como desviación de la norma.

Sin embargo, los talleres diseñados para esta investigación promovieron una transformación conceptual que llevó a los participantes a reconocer la inclusión como un principio transversal de justicia y equidad educativa. Las y los docentes comenzaron a concebir la inclusión como un proceso sistémico que interpela las estructuras, las culturas y las prácticas escolares, coincidiendo con lo que Booth & Ainscow (2011) denominan una reforma profunda de las culturas escolares para eliminar barreras a la participación. Este tránsito del enfoque de integración hacia el de inclusión plena demuestra una evolución conceptual coherente con los marcos internacionales, especialmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), que plantean la educación inclusiva como base del derecho a la educación de calidad.

La reflexión colectiva que se promovió en los talleres fue clave para este cambio. El profesorado discutió sus propias creencias y prácticas, confrontando prejuicios y replanteando el significado de la diversidad. Investigaciones recientes confirman el poder transformador de los procesos reflexivos, Ancaya et al. (2024) encontraron que las formaciones basadas en el diálogo y la contextualización promueven aprendizajes duraderos, pues permiten a los docentes resignificar sus experiencias cotidianas desde una mirada crítica y ética.

En conclusión, la formación desarrollada logró una reconfiguración conceptual del profesorado: de una visión centrada en el déficit a una comprensión de la diversidad como oportunidad de aprendizaje y de la inclusión como principio rector del quehacer educativo. Esta resignificación constituye el fundamento para el desarrollo de prácticas más coherentes con una escuela para todos.

Los resultados muestran un cambio significativo en las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes incorporaron estrategias más flexibles y diversificadas basadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La adopción de múltiples medios de representación, acción y expresión han permitido que los estudiantes accedieran al conocimiento desde diferentes rutas, favoreciendo la participación activa de todos. Estos hallazgos son congruentes con las investigaciones de Hashey et al. (2020) y Pincay & Cedeño (2023), que demostraron que la aplicación del DUA aumenta la motivación y la autonomía del alumnado al ofrecer opciones acordes con sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Asimismo, la implementación de ajustes razonables, la enseñanza diferenciada y el uso de TIC accesibles evidencian un cambio metodológico sustancial. Según Pullaguari & Almeida (2025), la formación situada en contextos reales de aula es el factor más determinante para que las estrategias inclusivas pasen de la teoría a la práctica. En este sentido, la intervención desarrollada permitió a los docentes ensayar estrategias, reflexionar sobre sus resultados y ajustar su práctica de forma colaborativa.

Sin embargo, persisten limitaciones estructurales que condicionan la consolidación de estas prácticas. Entre las más mencionadas se encuentran la falta de tiempo para planificar, la escasa asesoría técnica y la sobrecarga administrativa. Estas barreras coinciden con los hallazgos de Medina et al. (2021), Maqueira et al. (2023) y Han & Lei (2024), cuando plantean que la sobrecarga administrativa y el aumento de la carga laboral docente limitan significativamente el tiempo disponible para planificar e implementar prácticas inclusivas. Entre las barreras más

recurrentes destacan la falta de tiempo, la escasa asesoría técnica y la insuficiente capacitación en DUA, lo que dificulta la aplicación sostenida de estrategias inclusivas. Además, evidencian obstáculos de tipo institucional y administrativo, como la ausencia de políticas de apoyo y acompañamiento continuo, que condicionan la consolidación de una educación verdaderamente inclusiva.

Uno de los resultados más significativos fue la transformación de las actitudes docentes hacia la diversidad. Los participantes manifestaron un incremento de la empatía, la apertura al cambio y la valoración positiva de las diferencias individuales. Esta evolución coincide con lo señalado por Ndlovu et al. (2024), quienes ponen de manifiesto que los talleres reflexivos y las experiencias compartidas son herramientas eficaces para promover actitudes inclusivas sostenibles.

Las actividades introspectivas como “El espejo de mis creencias” y “La maleta del docente inclusivo” funcionaron como detonadores de autoconciencia profesional, generando procesos de revisión de prejuicios y de reconocimiento de la responsabilidad ética del profesorado. Arenales et al. (2019), Carrington et al. (2024) y Mendoza et al. (2025), subrayan que la transformación de actitudes en el profesorado y la comunidad educativa constituye el primer paso hacia una cultura escolar inclusiva, ya que las disposiciones internas del docente orientan el vínculo pedagógico y posibilitan el liderazgo, la colaboración y las prácticas inclusivas sostenidas. Por ello, las políticas y formaciones deben priorizar procesos reflexivos y acciones formativas que promuevan cambios actitudinales como base para la sostenibilidad institucional de la inclusión.

Aun así, se evidenciaron resistencias puntuales, particularmente entre docentes con mayor tiempo de servicio, quienes manifestaron inseguridad ante la adopción de nuevas metodologías. Este fenómeno, también descrito por Triviño et al. (2022) y Gallego (2023) quienes destacan una relación entre la edad del profesorado y su nivel de formación en inclusión. Los autores ponen de

manifiesto que los docentes con mayor experiencia laboral y edad tienden a presentar mayores dificultades al valorar su preparación para responder a las demandas de la educación inclusiva.

En términos generales, la investigación demuestra que la actitud inclusiva es el eje que articula los saberes y las prácticas. Sin un compromiso ético y empático hacia la diversidad, la inclusión corre el riesgo de quedarse en el plano discursivo. Por ello, la formación docente debe priorizar la construcción de valores de respeto, colaboración y justicia educativa.

Los efectos de la intervención trascendieron el nivel individual para impactar en la cultura institucional. Los docentes reportaron un fortalecimiento de su confianza profesional, mayor colaboración entre pares y una apertura hacia el trabajo colegiado. Este resultado se alinea con el estudio de Wilshire et al. (2025) quienes muestran que la participación conjunta favorece la construcción colaborativa de estrategias pedagógicas inclusivas, mejora la planificación compartida y promueve prácticas innovadoras para atender la diversidad.

En el plano institucional, la escuela comenzó a proyectar una identidad más comprometida con la equidad y la atención a la diversidad. Sin embargo, los participantes señalaron la necesidad de una política interna que dé continuidad a los avances logrados, mediante la creación de equipos de apoyo, espacios de conformación y alianzas con especialistas externos. Estas demandas coinciden con lo planteado por Cuero et al. (2022), quienes sostienen cómo procesos de formación docente y trabajo colectivo hicieron que la escuela proyectara una identidad más orientada a la inclusión. Sin embargo, los autores registran que docentes y directivos pidieron explícitamente políticas internas que institucionalicen equipos de apoyo, espacios de conformación y vínculos con especialistas externos para que las mejoras no dependan solo de voluntades individuales.

La experiencia formativa permitió también identificar un cambio en la percepción social del profesorado: al asumir un rol protagónico en la construcción de entornos inclusivos, los docentes se reconocen como agentes de transformación social. En este sentido, el impacto de la

intervención trasciende la escuela y contribuye a la construcción de comunidades más justas y solidarias.

Los talleres fueron valorados como experiencias pertinentes, reflexivas y útiles para la práctica cotidiana. Las y los docentes destacaron la posibilidad de vincular teoría y acción, así como de compartir experiencias con colegas. Estas percepciones son coherentes con las conclusiones de Misquitta & Joshi (2022), quienes afirman que las formaciones exitosas combinan conocimiento conceptual, reflexión crítica y aplicación contextualizada.

Los y las participantes también señalaron áreas de mejora, como la necesidad de profundizar en la evaluación inclusiva, el uso de TIC accesibles y la atención a la diversidad cultural y lingüística. Estas sugerencias reflejan la misma tendencia observada por López & Manghi (2021), que identifican una brecha entre la teoría inclusiva y su concreción en las prácticas evaluativas.

Finalmente, la experiencia fortaleció la metacognición docente, es decir, la capacidad de analizar críticamente la propia práctica. Este aprendizaje autorreflexivo es fundamental para sostener procesos de cambio, tal como lo argumenta Ancaya et al. (2024) el pensamiento crítico y la autoevaluación profesional son motores del desarrollo docente inclusivo.

La discusión general de los resultados permite concluir que la estrategia de formación implementada contribuyó significativamente a la preparación del profesorado para la educación inclusiva. Los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales observados constituyen evidencias de un proceso formativo integral que articula teoría, práctica y reflexión.

Sin embargo, el estudio también revela las limitaciones estructurales que enfrenta la política educativa mexicana: insuficiencia de recursos, falta de acompañamiento técnico y ausencia de programas institucionales sostenidos. La inclusión, por tanto, no puede depender únicamente de la buena voluntad docente, sino que requiere un compromiso sistémico respaldado por políticas públicas coherentes.

El proceso investigativo, aporta evidencia empírica sobre la eficacia de los procesos formativos contextualizados para transformar la cultura escolar y ofrece una propuesta replicable en futuros espacios de investigación.

Las unidades de análisis definidas en la investigación guardan una relación directa y consistente con los instrumentos de recolección de datos y con los indicadores utilizados para el análisis. En el caso de las entrevistas en profundidad, la unidad de análisis se centró en la preparación docente para la implementación de prácticas inclusivas, operacionalizada a través de indicadores como las concepciones sobre inclusión, las competencias pedagógicas, las actitudes, las barreras percibidas y las relaciones institucionales. Los datos obtenidos mediante los discursos del profesorado permitieron comprender en profundidad estas dimensiones desde la perspectiva de los propios actores.

La observación participante, por su parte, se articuló con la unidad de análisis relacionada con las prácticas inclusivas en el aula, utilizando indicadores vinculados con la aplicación de ajustes razonables, la diversidad metodológica, la participación del alumnado y la creación de ambientes inclusivos. Este instrumento permitió contrastar los discursos expresados en las entrevistas con las prácticas observadas en el contexto áulico.

El análisis documental se vinculó con la unidad de análisis referida a la planificación y el soporte institucional de la inclusión, a partir de indicadores como la atención a la diversidad en los planes de clase, la coherencia curricular y la presencia del enfoque inclusivo en los documentos normativos y materiales educativos. Este análisis aportó evidencias sobre el grado de institucionalización de la inclusión y permitió identificar brechas entre el discurso normativo y la práctica pedagógica.

Finalmente, el grupo focal se relacionó con la unidad de análisis orientada a valorar el impacto de la estrategia pedagógica, mediante indicadores asociados a los cambios percibidos, la aplicabilidad de los aprendizajes, los retos enfrentados y las proyecciones futuras. Este

instrumento permitió recuperar una visión colectiva del proceso formativo y evaluar de manera integral los efectos de la intervención.

La utilización de múltiples instrumentos de recolección de información fortaleció los resultados del estudio mediante un proceso de triangulación metodológica. Las entrevistas permitieron profundizar en las percepciones y experiencias del profesorado; la observación participante permitió corroborar y contextualizar dichas percepciones en la práctica educativa; el análisis documental evidenció el nivel de coherencia institucional y curricular; y el grupo focal facilitó la valoración colectiva de los efectos de la estrategia pedagógica implementada.

La articulación entre estos instrumentos contribuyó tanto a la validación de los hallazgos como a la comprensión de los procesos de cambio observados. Las carencias y debilidades identificadas en el diagnóstico inicial se correspondieron con las prácticas observadas y con los documentos analizados, los cuales evidenciaron una limitada incorporación del enfoque de educación inclusiva en la planificación pedagógica.

Posteriormente, los resultados del grupo focal permitieron identificar transformaciones significativas derivadas de la implementación de la estrategia pedagógica, reflejadas en procesos de apropiación conceptual, metodológica y actitudinal por parte del profesorado. En conjunto, la triangulación de la información permitió una comprensión integral del proceso de cambio vivido por los participantes, fortaleciendo la interpretación de los resultados y su coherencia con el enfoque de Investigación Acción Participativa.

La investigación desarrollada se sustentó metodológicamente en la Investigación Acción Participativa (IAP), y los resultados obtenidos muestran una articulación coherente entre las etapas del ciclo: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, y los hallazgos empíricos producidos. Desde el diagnóstico inicial y el diseño del sistema de talleres, la propuesta metodológica se configuró como un proceso situado, colaborativo y orientado a transformar las prácticas docentes, tal como se describe en la estructuración de las etapas metodológicas. La implementación de los

talleres funcionó como el momento de “Actuar y Observar”, permitiendo que las y los docentes ensayaran estrategias inclusivas, reflexionaran sobre su efectividad y reconstruyeran sus concepciones sobre la diversidad, lo cual se evidencia en los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales reportados en los resultados y en la propia discusión.

Asimismo, el análisis, la triangulación de información y la reflexión colectiva realizados en la etapa final corresponden al momento reflexivo del ciclo IAP, mediante el cual los participantes reinterpretaron su práctica a la luz de los marcos teóricos de la inclusión y reconocieron tanto los avances como los desafíos persistentes. Este proceso permitió vincular las transformaciones observadas con la dimensión ético-política de la inclusión, mostrando cómo la IAP favoreció la co-construcción de saberes, el desarrollo de actitudes inclusivas y la apropiación de metodologías como el DUA y la enseñanza diversificada entre otras. De este modo, la estrategia metodológica no solo orientó la intervención, sino que se integró de manera orgánica a los hallazgos, funcionando como motor del cambio y como lente interpretativa para comprender los resultados alcanzados.

Capítulo VI Conclusiones generales

La investigación permitió confirmar que la educación inclusiva no constituye una técnica ni una moda pedagógica, sino un principio ético, político y pedagógico que interpela de manera directa las estructuras, las culturas y las prácticas escolares. A partir del proceso de Investigación Acción Participativa, el profesorado resignificó su papel como agente de justicia educativa, transitando de concepciones iniciales centradas en la integración hacia una comprensión más amplia de la inclusión, alineada con los marcos de derechos humanos y los principios de la Nueva Escuela Mexicana, en la que la diversidad se concibe como un valor y la equidad como condición para el aprendizaje de todo el alumnado.

Los resultados evidencian que la estrategia pedagógica basada en talleres formativos favoreció la adquisición y fortalecimiento de competencias docentes en los ámbitos conceptual, metodológico y actitudinal. En este sentido, la apropiación de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje y el uso de metodologías activas posibilitaron el desarrollo de prácticas pedagógicas más participativas, flexibles y contextualizadas, orientadas a responder a la diversidad desde una perspectiva de equidad. Dichos avances se reflejaron tanto en los discursos del profesorado como en la planificación y en las prácticas observadas.

Asimismo, la formación desarrollada de manera colectiva generó un impacto a nivel institucional, fortaleciendo el trabajo colaborativo, el sentido de corresponsabilidad y la reflexión crítica sobre la práctica docente. La inclusión comenzó a ser entendida como una tarea compartida, y no como una responsabilidad individual, lo que contribuyó a la construcción de una cultura escolar más sensible a la diversidad y comprometida con la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

No obstante, la investigación también permitió identificar que la continuidad y sostenibilidad de los logros alcanzados requiere del respaldo institucional, del financiamiento adecuado y del acompañamiento técnico especializado. En ausencia de estos elementos, los procesos de

innovación pedagógica corren el riesgo de diluirse, limitando su impacto a largo plazo. Por ello, la educación inclusiva no puede depender únicamente del compromiso del profesorado, sino que demanda una respuesta sistémica y articulada.

En este marco, el sistema de talleres implementado se configura como una propuesta formativa pertinente y replicable para otros contextos y niveles educativos. Su ampliación podría fortalecerse mediante la incorporación de módulos específicos sobre evaluación inclusiva, accesibilidad digital y atención a la diversidad cultural, contribuyendo a consolidar procesos de formación docente más integrales y sostenibles.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la preparación docente para la implementación de prácticas inclusivas implica un proceso de transformación profunda, que articula conocimiento, ética y acción. Solo a través de la reflexión colectiva, el compromiso institucional y la coherencia entre la normativa, la formación y la práctica pedagógica será posible avanzar hacia la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva, capaz de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

A pesar de los aportes significativos del estudio y de la transformación observada en las concepciones, actitudes y prácticas del profesorado, es necesario reconocer ciertas limitaciones. En primer lugar, la investigación se realizó en un único centro escolar, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos con distintas características organizativas, socioculturales o de gestión. Asimismo, aunque la duración de la intervención permitió documentar cambios iniciales importantes, puede resultar insuficiente para observar la consolidación y sostenibilidad de prácticas inclusivas a largo plazo, especialmente aquellas que demandan continuidad institucional, como los ajustes razonables, el DUA, la diferenciación y la diversificación de la evaluación.

Otra limitación relevante se relaciona con condiciones estructurales presentes en el centro educativo, tales como la falta de asesoría técnica especializada, la escasez de recursos, la sobrecarga administrativa y el limitado tiempo disponible para la planificación docente. Estos factores influyeron en que la implementación de las estrategias inclusivas fuera heterogénea entre los participantes. Finalmente, tanto el análisis documental como los testimonios del profesorado evidenciaron una brecha entre la intención normativa y la práctica pedagógica, lo cual refuerza la necesidad de mayor acompañamiento institucional y de políticas internas que faciliten el tránsito hacia modelos educativos inclusivos.

A partir de estas limitaciones, se proyectan diversas líneas de investigación futuras. Una de ellas consiste en desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad de los cambios conceptuales y metodológicos a mediano y largo plazo. Asimismo, sería pertinente comparar los resultados obtenidos con los de otros centros educativos y otros niveles escolares, con el fin de identificar patrones comunes, particularidades contextuales y fortalecer la validez externa del modelo de intervención.

También se sugiere investigar el impacto de estrategias específicas como el DUA, la enseñanza diferenciada, la evaluación inclusiva, las TIC accesibles y los ajustes razonables, en el aprendizaje y la participación del alumnado. Otra línea relevante consiste en estudiar la implementación de políticas de apoyo institucional, como equipos de acompañamiento, redes de trabajo colegiado y asesoría externa, para evaluar su influencia en la sostenibilidad de prácticas inclusivas. Finalmente, se considera valioso incorporar la voz de las familias y del propio estudiantado, ampliando la comprensión del proceso inclusivo desde múltiples perspectivas y fortaleciendo el enfoque participativo de futuras intervenciones.

Referencias

- Aguaguíña, E. F., Palacios, M. P., Pico, W. T., Llerena, C. F., & Llerena, K. del R. (2024). Las Estrategias Pedagógicas Innovadoras y la Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Secundaria: Un Enfoque Basado en la Diversidad de Estilos de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 5019-5035. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13946.
- Aguilar, X. M. & Rodríguez, L. (2020). Modelo de formación pedagógica continua para el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores universitarios. *Revista Edumecentro*, 12(3), 203–220. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9524983&utm_source
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Alcívar, E. B. & Macías, A. R. (2024). La formación del docente inclusivo: un análisis para garantizar la enseñanza de estudiantes con diversidad funcional intelectual. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 357–378. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.269>
- Alegría Pérez, D. J. (2021). La opinión de los profesores de educación básica sobre las políticas de educación inclusiva. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 10(27), 29-46. <https://doi.org/10.31644/IMASD.27.2021.a02>
- Alejo, M. I. V. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>
- Aleño, N. P., Mustapha, H. S., Salimah, H. H. O. & Calil, S. S. (2023). Inclusive Education in Public Elementary Schools: Teacher Insights on Accessibility, Quality, and Stakeholder Participation. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(1).

<https://rsisinternational.org/journals/ijriss/articles/inclusive-education-in-public-elementary-schools-teacher-insights-on-accessibility-quality-and-stakeholder-participation/>

- Alfaro, J. E., & Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Aro, G., y Ayala, P. (2025). El impacto del currículo humanista en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): una perspectiva contemporánea. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica*. 4(3) 1521- 1566. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a184>
- Ancaya, M. D. C. E., Távara, C. D. J. & Yarin, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Arboleda, W. H., Niño, J. F., & Bolaños, N. M. (2022). Metodología activa: Aprendizaje basado en retos. En M. Andrés (Ed.), *Estrategias Pedagógicas Innovadoras* (pp. 43-79). SEDUNAC.
- Arenales, M. L., Romero, S. Y., & Montoya, M. D. (2019). Reconocimiento de la transformación de la cultura escolar: experiencias y reflexiones. *Revista Brasileña de Educación de Jóvenes y Adultos*. 7. 301-325. <https://www.revistas.uneb.br/educajovenseadultos/article/view/9851>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. & de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Arnaiz, P., Farías, B. & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. *International Journal of New Education*, (11), 137–157. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>

- Arnaiz, P., Jurado, V., Caballero, C. M. & Alcaraz, S. (2023). Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado. *PUBLICACIONES*, 53(3), 297–336.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26378>
- Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., & Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, 7(1). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312>
- Arteaga, Y. & Ilbay, E. L. (2024). La colaboración interdisciplinaria entre psicólogos y educadores en la mejora de la educación inclusiva. *Revista Tecnopedagogía E Innovación*, 3(1), 04–19.
<https://doi.org/10.62465/rti.v3n1.2024.59>
- Avilés, S. M., Romero, J. B., Ordoñez, M. M., León, S. E., & Cadena, A. D. C. (2023). Estrategias pedagógicas emergentes: Un análisis comparativo de enfoques efectivos en la educación del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2002-2022.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5454
- Bárceñas, A., Márquez, M. & Román, F. M. (2024). Formación de maestros bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4346–4360.
<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/download/2928/4828?inline=1>
- Bećirović, S., & Bešlija, D. (2021). Classroom as a Microcosm: Teaching Culturally Diverse Students. *Journal of Education and Humanities*. 1 (1), 12-20.
<https://arxiv.org/abs/2101.03920>
- Benítez, R. & Aguilar, S. (2022). Mirada inclusiva. La diversidad como característica. *HUMAN Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11, 2–12.

https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/32549/SC_2023_0116.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Blanco, R., Horta, Z., y González, Q. (2019): Sistema de talleres para contribuir al desarrollo de la educación sexual en los estudiantes de séptimo grado. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/desarrollo-educacion-sexual.html>

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Bonilla, M. F., Fernández, J. & Vázquez, M. A. (2019). Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>

Borges, Z. M., Peralta, Ll., Sánchez, E. M., & Pérez, R. E. (2020). La Didáctica en la preparación del personal docente: sugerencias del Dr. Juan Virgilio López Palacio. *EDUMECENTRO*, 12(1), 202-221.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742020000100202&lng=es&tlng=es

Caicedo, B. L., & Fernández, T. G. (2024). La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica. *Revista Ensayos Pedagógicos* 19 (1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/rep.19-1.2>

Caicedo, L., Miranda, P., Guanga, M., & Guanga, R. (2025). Estrategias efectivas de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Polo del Conocimiento*, 10(2), 267-276. doi: <https://doi.org/10.23857/pc.v10i2.8870>

- Calderón, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. & Molina, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. 10(1), 99-113 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Carranza, P., & Landaverde, M. (2020). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 149-168. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.8>
- Carrington, S., Eunjae, P., McKay, L., Beth Saggars, B., Harper, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*. 141. 1-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004547>
- Castro, S. (2023). Concepciones sobre discapacidad en estudiantes de profesorado. *Contextos de Educación*, 1(34), 1-22. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934114010/>
- Choez, L. M., Menéndez, J. M., & Lino, V. A. (2024). Estrategia pedagógica para contribuir las habilidades docentes en la asignatura de Lengua y Literatura. *MQRInvestigar*, 8(2), 4305–4319. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.4305-4319>
- Chong, P. G., & Marcillo, C.E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*. 6(3), 56-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680>
- Concepción, I. (2019). Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas. *CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 4(1), 7-40. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/381/3811636001/index.html>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025).

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Corral, K. (2019). Educación inclusiva: Concepciones del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 171-186.

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf

Cruz Vadillo, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica*, (53), 1–28. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-004)

Cuero, A. V., Lara, F., & Andino, R. A. (2022). Prácticas inclusivas mediante la formación de profesores responsivos: caso de una institución de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2292-2313.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2378

Declaración Mundial de Educación para Todos (1990).

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf

- Delgado, E. Z., Lema, B. M., & Lema, A. N. (2024). Estrategias pedagógicas innovadoras para el desarrollo de aprendizajes significativos en la educación superior. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 80-88. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0228>
- Duk, C., Cisneros, T., Ramos, L., (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2019, 13(2), 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Echeita, G. (2008). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- Espinoza, L., Hernández, K. & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (2019). https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado en 16 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es.
- Fernández Quintana, I., Pérez Gómez, N., & Véliz Rodríguez, M. (2018). La formación continua de los docentes: reflexiones desde la práctica educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de*

Educación y Desarrollo. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/12/formacion-continua-docentes.html>

Founes, N. F., Esteves, Z. I. & Tamariz, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(Supl. 1), 71-86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>

Freeman, S., Williamson, P. & Cornelius, K. (2023). Promoting Inclusive Practices in Education: Bridging Gaps and Fostering Independence. *TEACHING Exceptional Children*, 56(2), 68-69. <https://doi.org/10.1177/00400599231223785>

Galván. D. F. M., Huaylinos. B. F. & Huayta. F. Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Conrado*, 19(93), 465-472. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000400465&lng=es&tlng=es

Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11–27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>

Garay, V., Lagos., N, Díaz., P. & Morales., P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>

García, R. & Barrantes, R. (2012). Las tensiones de la educación inclusiva. *Revista Internacional Magisterio*, 56, 28-35. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/user/login?destination=node/93887>

García, V. X. (2020). Delimitación del perfil competencial inclusivo necesario en la formación inicial en los grados de educación primaria. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 51-64. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2830>

- García, R. (2022). Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 6, e1711. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1711>
- García, I., Coronado, G., Rodríguez, B. & Romero, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una Escuela Normal del noreste de México. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 34, 256–273. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797>
- García, G. A., Delgadillo, F. E., Escobedo, L. S., Gaona, T. S. & Monsivais, M. A. (2024). Preparación Docente: la Clave para la Educación Inclusiva, con Énfasis en Alumnos con Discapacidad y Dificultades Severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6616-6629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10025
- García, J. J. (2024). Educación diferenciada a través de entornos híbridos en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 25–30. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/455>
- George, C. E., & Contreras, Y. B. (2023). Tendencias investigativas acerca de la innovación educativa en México: Mapeo sistemático de la literatura. *Transdigital*, 4(7), 1–22. <https://doi.org/10.56162/transdigital165>
- González, R.; Rodríguez, B.; Colás, A. y Ramírez, E. T. (2019). La inclusión educativa: retos y perspectivas desde la Agenda 2030. *Pedagogía 2019*. La Habana: Sello editor Educación Cubana.
- González, R., Zabalza, M., Medina, M. & Medina, A. (2019). Modelo de formación Inicial del profesorado de educación infantil: Competencias y creencias para su capacitación. *Revista Formación Universitaria*, 12(2), 83-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>.

- González, P. L. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1109-1122. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401109&lng=es&tlng=es.
- Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 137-149. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200007&lng=es&tlng=es.
- Han, C. & Lei, J. (2024). Teachers' and students' beliefs towards Universal Design for Learning and barriers to implementation. *SAGE Open*, 14(3). <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440241272032>
- Hashey, A. I., Miller, K. M., & Foxworth, L. L. (2020). Combining Universal Design for Learning and Self-Regulated Strategy Development to Bolster Writing Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 22–28. <https://doi.org/10.1177/1053451220910733>
- Hernández, L. & Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H. & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* vol. XXVII, núm. 2, 242-255. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/?>
- Herrera Fernández, M. del M., Matés Llamas, C., Farzaneh Peña, D., & Barrado Fernández, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en

- una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135–153. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Hernández, H. A., Castillo, F., & Castillo, N. A. (2023). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación como una necesidad educativa en la formación del profesorado de preescolar (Nuevo León). *VECTORES*, 2(2), 23–32. <https://vectoreseducativos.uanl.mx/index.php/revista/article/view/11>
- Herrera, J. I. Parrilla, Á., Blanco, A. & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 21-38 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>
- Herrera, C., Vanegas, C., Vicencio, E., Maldonado, K., (2021). La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(2), 111-133 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200111>
- Herrera, M. M., Matés, C., Peña, D. F., & Barrado, S. (2021). Caminando hacia la inclusión a través de la investigación acción participativa en una comunidad educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 135-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200135>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S. & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol. 5, núm. 2, pp. 98-110. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/>

- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112. <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. INEE. (2014). *El derecho a una educación de calidad* [Archivo PDF]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D239-1.pdf>
- Jardinez, M. J. & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. Lincon (Cord.), *The Sage handbook of qualitative research*, (3rd ed., pp. 559-604). SAGE Publications Ltd.
- Krichesky, G. J. & Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Lagla, R. X., Martínez, L. P., González, E. E. & Cerna, A. V. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: un análisis crítico en la formación docente. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 320-337. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6211>
- Larios, R., & Zetlin, A. (2023). Challenges to preparing teachers to instruct all students in inclusive classrooms [Desafíos para preparar a los maestros para instruir a todos los estudiantes en aulas inclusivas]. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103945>
- Ley General de Educación (2024). <https://www.diputados.gob.mx>

- León, K., Villafuerte, C. A., Llanos, E. N., Abarca, V. & Zapata Chiroque, J. E. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 49–61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>
- López, J., & Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>
- López, J. M. & García, E. (2024). Educación inclusiva e integración en las escuelas normales públicas y privadas de México. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(1), 126–150. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.79>
- Llorent V. J. y Núñez, M. (2023). Las competencias socioemocionales y morales del profesorado de Educación Infantil a Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.79717>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs Education Teachers. *SAGE Journals*, 1– 14. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244018823455>
- Maldonado, C. I. (2024). El diagnóstico pedagógico y la herramienta de inteligencias múltiples en Educación Primaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 346–360. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1881>
- Marin, M. & Braun, P. (2020). CURRÍCULO E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA -uma prática de exclusão? *Revista Exitus*, 10, e020010. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1154>

- Martín, A. (2023). El respeto por la diversidad, actual desafío del proceso de orientación y seguimiento. *Mendive. Revista de Educación*, 21(4).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962023000400002&lng=es&tlng=es.
- Marroquín, N. C. (2023). Tendencias de la Educación, crecimiento e innovación. *Revista RETOS XXI*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.29083>
- Maya, A. H., Montoya, M. D., Valencia, Á. M. & Calzada, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022
- Medina, L. F., Quintanilla, G. J., Palma, M., & Medina, M. F. (2021). Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia*, 35(2), 1–13.
<http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.15>
- Méndez, D., Díaz, N., & Pacheco, L. (2022). Talleres de formación: una propuesta para alcanzar la aproximación al cambio conceptual. *Praxis & Saber*, 13(35), 1-18.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14438>
- Mendoza, M., Andrades, J., & Valenzuela, K. (2025). Hacia la inclusión escolar: actitudes de docentes en ejercicio y en formación de educación primaria. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 55(2), 235–260. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.710>
- Mequeira, G.C., Guerra, S., Isaac, R., & Velasteguí, E. (2023). La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. *JOURNAL OF SCIENCE AND RESEARCH*. 8(3), 210-228. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>

- Meza, W. E. Y., & Briones, M. F. B. (2020). Formación integral para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 361-377. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/550591?inicio=61>
- Mina, J. & Guamán, L. (2022). Estrategias didácticas para una educación inclusiva: una mirada desde la enseñanza inicial. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 7(4), 123-138. https://www.researchgate.net/profile/Joan-Chipia-Lobo/publication/368573123_Revista_Gicos_Vol7_Num4_2022especial/links/63eef53519130a1a4a86f7b0/Revista-Gicos-Vol7-Num4-2022especial.pdf#page=123
- Ministerio de Educación de Ecuador (2011). "Programa de sensibilización" [Archivo PDF]. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/PLAN_DE_SENSIBILIZACION_100214.pdf
- Misquitta, R., & Joshi, R. (2022). Professional development for inclusive education: insights from India. *International Journal of Inclusive Education*. 28 (9), 1822-1837. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036831>
- Moreno. (1999). Motricidad infantil: aprendizaje y desarrollo a través del juego. Diego Marin Libro Editor. Murcia, España.
- Montoya, T. M., Fierro, M. C., Ayala, M. C., Lema, P. C. & Pillapaxi, M. P. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Un Modelo para la Inclusión Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10904-10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13231
- Moreras, E. (2023). Las redes de colaboración de profesorado entre centros: impactos, dificultades y retos de futuro. *Revista Ámbitos de psicopedagogía y orientación*. Núm. 58 (3a. época) mayo 2023 p. 158-176 DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850488>
- Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265- 283.

- Muñoz, W. W., García, G. M., Esteves, Z. I. & Peñalver, M. J. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 6(12), 167-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- Navarro, M. J., Piñero, R., Jiménez, P., & Mateo, V. (2022). Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 53-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Ndlovu, S. M., Themane, M. J., Makofane, B. I., & Mphahlele, H. (2024). Exploring the Efficacy of Workshops as a Professional Teacher Development Strategy for Inclusive Education in South African Schools: Teachers' Perspectives. *Journal of Education and Learning Technology JELT*, 5(6), 150-165. <https://doi.org/10.38159/jelt.2024566>
- Nin, M. M., & Tamayo, M. E. (2024). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y su impacto en la educación inclusiva en nivel de formación docente: revisión sistematizada (2016–2022). *MLS Educational Research*. 8(2), 310-324 <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/2394>
- Nistal, V., López, M. & Gutiérrez, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 393-405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
- Núñez, A. D. E. & Jacobo. G. H. M. (2022). Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 71-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>
- Ochoa, S. P., Ochoa, N. E., & Palencia, A. L. (2022). Taxonomías digitales creativas como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas con instructores del

- servicio nacional de aprendizaje en Colombia. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 53-76.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.537>
- O'Higgins, S. T. & Ayala, S. (2024). Perfil del docente de la educación superior para la educación inclusiva en una universidad privada de Paraguay. *Revista científica Ciencias Sociales*, 6, 01–14. <https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601101>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Osorio, M. T. (2022). Tres estrategias de enseñanza para un curso de pensamiento sistémico: Experiencia de un laboratorio de aprendizaje y experimentación pedagógica. *REXE. Revista de Estudio y Experiencia en Educación*, 21(45), 460–474.
<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n45/0718-5162-rexe-21-45-460.pdf>
- Padrón, Y., Sarabaza, S., Rodríguez, L. M., & Torres, P. (2022). Estrategia didáctica a partir de la metodología investigación-acción participativa para la formación online con alumnos ayudantes. *Referencia Pedagógica*, 10(2), 171-185.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422022000200171&lng=es&tlng=es
- Parra, M. A., Hernández, I., Maussa, E. & Guerrero, M. B. (2018). Elementos que definen una estrategia pedagógica en la escuela de padres del ICBF del sur-occidente de Barranquilla. *Hexágono Pedagógico*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1245>
- Parra, H., Garrido, C., Carrasco, A., Vergara, M., Hidalgo, F., y Meza, D. (2020). Normocentrismo, diversidad y alteridad: Deconstrucción de las políticas educativas inclusivas

- chilenas. *Archivo Analíticos de Políticas Educativas*, 28(100), 1-30.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4338>
- Parrilla, A. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>
- Pérez, M. (2020). Talleres de preparación a los docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes. *Revista Conrado*, 16(75), 123–130.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/762/7624845005/html/>
- Pérez, D. J., Álvarez, N., & Jiménez, A. (2023). La pareja pedagógica como experiencia desde la práctica para el desarrollo de desempeños colaborativos orientados a la coenseñanza. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*. 7 (2), 1222-1262.
<https://www.redalyc.org/journal/7370/737077437019/737077437019.pdf>
- Pincay, J. & Cedeño, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.009>
- Pinzón-Tapias, I.H. & Millán-Báez, M.A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y sociedad*, 23 (1), 104-126.
<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/8698/6085>
- Ponce-Solórzano, M. J. & Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Revista científica dominio de las ciencias*. Vol. 6, núm. 2, Especial junio 2020, pp. 51-71
DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Pozo, T., Poveda, R., Gutiérrez, R., Castejón, J. L., & Gilar, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and

- Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Prieto, W. A., Gómez, N. M., Acero, M. L. & Castro, A. M. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*, 5(2), 287–304. <https://sinetrgiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138>
- Pullaguari, J. G. & Almeida, E. J. (2025). Impacto de la Formación Docente en la Atención a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 298-311. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112>
- Quevedo, R. A., Pazmiño, M. F. & San Andrés, E. M. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo–Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 181-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1213>
- Rivas, M. (2019). Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 247-266.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, S. C., Socarrás, S., Bujardón, A., & Iglesias, N. (2015). Sistema de talleres con técnicas participativas para el fortalecimiento de la autodirección estudiantil. *Humanidades Médicas*, 15(3), 511–530. <https://www.researchgate.net/publication/317517213>
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>

- Rodríguez, T. J. D. P., & Gallardo, P, Óscar A. (2020). PERFIL DOCENTE CON VISIÓN INCLUSIVA: TIC-TAC-TEP Y LAS HABILIDADES DOCENTES. *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*. <https://doi.org/10.26507/ponencia.731>
- Rodríguez, F. A., Gallego, O. J. L., Navarro, R. A. & Caurcel, C. M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, R., Arnaiz, J. A., Venegas, G. P., & Enríquez, F. (2023). Implementación de taller de autorregulación emocional en docentes como búsqueda del fortalecimiento emocional. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 16–29. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1299>
- Rojas, C., López, M. y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educativa. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912>
- Román, G., Pérez, E. & Medina, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Romero, M. R., Sandoval, S. A. & Peralta, I. A. (2022). Diversidad e inclusión. *RECIMUNDO*, 6(2), 177–185. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.177-185](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.177-185)
- Sáenz de Jubera, M. M. & Chocarro de Luis, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 789-

809. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300789&lng=es&tlng=es.
- Sagredo, L. E. J., Bizarría, M. P. & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 78, pp. 343-360, 2020 DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sánchez, P. V. R., Drouet, E. M. R. & Salazar, D. M. T. (2023). La relación entre la educación y la psicomotricidad: un enfoque interdisciplinario para el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Conrado*, 19(S1), 231-239. <https://conrado.ucf.edu.cu>
- Sánchez, A. A. (2024). La enseñanza diferenciada en la clase de inglés en el nivel superior: análisis de bibliografía. *Revista Educación Superior* (38), 133-152. <https://scielo.doj/es/a/8d7RxWcHTL5HS5R5RqzTp3k/?lang=es>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *El diagnóstico integral de la escuela. Ciclo escolar 2022-2023* [Archivo PDF]. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Diagnostico-integral-de-la-escuela.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. <https://www.doccity.com/en/docs/la-nueva-escuela-mexicana-nem-orientaciones-para-padres-y-comunidad-en-general/11538480/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)? Infografía y material técnico*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional*

- de *Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17–32.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Singh, S. (2024). Inclusive Education: Promoting Equity and Access for Students with Disabilities. *Global International Research Thoughts*, 12(1), 30–35.
<https://doi.org/10.36676/girt.v12.i1.109>
- Solís, G. K. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1408-1421.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.336
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo escolar. Narcea.
- Suasti, C. A., López, M. A., & Aucancela, J. M. (2023). Talleres en entornos virtuales sincrónicos como estrategia pedagógica para el aprendizaje significativo. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(5), 296-303. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000500296&lng=es&tlng=es
- Tello, J. M., Ochoa, E. D. & Herrera, J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial1. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 55-88.
<https://doi.org/0.35575/rvucn.n70a4>.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3–6. <https://eric.ed.gov/?id=EJ639193>
- Tomlinson, C. A. (2005). This issue: Differentiated instruction. *Theory Into Practice*, 44(3), 183–184.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_1

- Tomlinson, C. A. (2024). Teaching up. *Educational Leadership*, 82(2). https://core-docs.s3.us-east-1.amazonaws.com/documents/asset/uploaded_file/2050/hprhsd/5002852/Teaching_Up_Article_by_Carol_Ann_Tomlinson_October_2024.pdf
- Traver, S. & Sanahuja, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 237-252.
- Triviño, N., Barrios, S., Mañanas, C., Carlos, J., Mendoza M., Adsuar, J. C., & Rojo, J. (2022). Spanish teachers' perceptions of their preparation for inclusive education: the relationship between age and years of teaching experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España.
- UNESCO. (2015). Incheon Declaration: Education 2030 – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://iite.unesco.org/publications/incheon-declaration-education-2030-towards-inclusive-and-equitable-quality-education-and-lifelong-learning-for-all/>
- Valladolid, N. Z., Orobio, F. O., Sánchez, J. L., & Ochoa, C. D. (2023). Estrategias pedagógicas innovadoras para fomentar la motivación y el compromiso en el aula infantil. *Revista InveCom*. 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8357578>
- Varela, A. L. (2021). *La Experiencia Internacional Sobre Prácticas Pedagógicas en Aula Multigrado* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/profile/Armando-Loera-Varela/publication/354639229_LA_EXPERIENCIA_INTERNACIONAL SOBRE PRACTICAS PEDAGOGICAS EN AULAS MULTIGRADO/links/6143929ef4a9f7651162d4a5/LA-

[EXPERIENCIA-INTERNACIONAL-SOBRE-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-EN-AULAS-MULTIGRADO.pdf](#)

Vázquez-Vásquez, L. G. & Velásquez-Medina, H. (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 338-356
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/950>

Villalobos, C., Rojas, C., & Torrealba Arregui, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 9(1), 21–42.
https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/9_1_003

Villarreal, S., García, J., Hernández, H. & Steffens, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

Vivanco, J. M. (2025). Estrategias Pedagógicas Innovadoras para Desarrollar Inclusión Educativa en Estudiantes de la Ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8856-8867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572

Walker, V. L., Carpenter, M., Kittelman, A. & Rowe, D. A. (2023). Supports Planning to Improve Access and Participation in General Education Classrooms for Students With Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 55(4), 232-235.
<https://doi.org/10.1177/00400599231167479>

Watkins, A. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Westwood, P. (2018). *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351061261>

Wilshire, J.M., Voelkel, R.H., Pazey, B. & Van, F. (2025). Comunidades de aprendizaje profesional inclusivas y colaboración en educación especial: Un estudio de caso cualitativo en Texas. *Ciencias de la Educación*, 15 (10), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci15101279>

Anexos

Anexo I Cronograma

Etapas	Actividades	Fecha de cumplimiento
Primera etapa	Determinación de antecedentes, planteamiento del problema, objetivo general y específicos y justificación.	Febrero- junio 2024
Segunda etapa	Acceso al campo. Proceso exploratorio y diagnóstico.	Agosto– noviembre 2024
Tercera etapa	Elaboración de la estrategia de preparación del docente para favorecer la implementación de prácticas inclusivas.	Diciembre 2024 - febrero 2025
Cuarta etapa	Trabajo de campo en la escuela primaria Lancaster. Aplicación de la estrategia.	Febrero – junio 2025
Quinta etapa	Análisis y discusión de los resultados obtenidos.	Junio – diciembre 2025

Anexo II Guía de entrevista

Objetivos:

Obtener una comprensión profunda de cómo las y los docentes perciben y aplican la educación inclusiva.

Identificar las fortalezas y debilidades en su preparación y prácticas.

Explorar qué mejoras podrían hacerse a nivel institucional para apoyar la educación inclusiva de manera más efectiva.

Tipo: En profundidad, no estructurada.

Fecha:

Hora:

Lugar:

Entrevistado:

Como parte de la investigación que recién comienza se les solicita por favor que expresen los criterios con los que cuenta, relacionados con la educación inclusiva. Sus contribuciones serán de altísimo valor para el desarrollo del proceso científico.

Aspectos para profundizar:

Sección 1: Percepción y conocimiento sobre educación inclusiva.

Definición de la educación inclusiva.

Principales objetivos de la educación inclusiva.

Importancia que le concede al tema.

Disposición para colaborar con la investigación.

Conocimiento acerca de las políticas y normativas educativas vigentes sobre educación inclusiva.

Conocimiento de alguna ley o reglamento que guíe la práctica de la educación inclusiva.

Barreras que existen actualmente para la implementación de prácticas inclusivas en el sistema educativo. Superación de estas barreras.

Sección 2: Formación académica y profesional.

Formación específica en educación inclusiva durante su carrera académica o profesional.

Mencionar si ha tenido el tipo de formación, si ha sido suficiente esa preparación.

Participación en talleres, seminarios u otros programas de formación continua relacionados con la educación inclusiva.

Temas que conoce relacionados con la educación inclusiva.

Integración de los aprendizajes sobre educación inclusiva en su práctica docente.

Importancia de la formación en educación inclusiva para su desarrollo profesional docente.

Áreas para fortalecer en la formación inicial o continua de las y los docentes en relación con la educación inclusiva.

Sección 3: Experiencia y prácticas en el aula.

Estrategias utilizadas en el aula para atender al estudiantado con diferentes necesidades educativas.

Promoción de la participación de todo el estudiantado en las actividades académicas.

Apoyo del centro educativo o de otros profesionales (orientadores, terapeutas, psicólogos, etc.) para implementar estrategias inclusivas en el aula. Si ha sido suficiente, sugerencias para mejorarlo.

Incentiva la colaboración entre el estudiantado para que trabajen en equipo y se apoyen mutuamente, independientemente de sus diferencias.

Implicación de las familias de las y los estudiantes en el proceso educativo. Desafíos encontrados, cómo los ha abordado.

Mayores retos que enfrenta como docente para llevar a cabo una enseñanza inclusiva. Cómo los ha enfrentado hasta ahora.

Cambios necesarios en el sistema educativo para mejorar la inclusión de todos los y las estudiantes.

Mejoras para implementar en la escuela para promover la educación inclusiva.

Por último, si considera que debe agregar algo más, nos complacería escucharlo. Lo dejamos abierto para lo que desee aportar.

Anexo III Observación participante

Objetivo: Evaluar si las prácticas y estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado son inclusivas, si son atendidas las diversas necesidades individuales y estilos de aprendizaje.

Fecha de la observación:

Nombre del observador:

Nombre del docente:

Grado/Curso:

Número de estudiantes en el aula:

Duración de la clase:

Aspectos para observar:

-Utilización de lenguaje claro y accesible.

-Adapta las actividades frontales al ritmo de los y las estudiantes.

-Atiende de forma equitativa a todo el alumnado.

-Favorece la participación de todo el colectivo estudiantil.

-Utilización de medios de enseñanza y recursos didácticos que den respuestas a la diversidad de todo el alumnado.

-Incentiva el trabajo en equipo.

-Hace adaptaciones para estudiantes según la necesidad requerida.

-Fomenta el respeto, la aceptación y la valoración.

-Ofrece retroalimentación durante las actividades.

-Emplea diversidad en las evaluaciones donde todos puedan demostrar el aprendizaje.

- Estimula el progreso de cada alumno y alumna.
- Se muestra receptivo ante las inquietudes del alumnado.
- Algún otro aspecto de interés.

Anexo IV Análisis de documentos

Objetivos:

- Corroborar la planificación y ejecución de actividades encaminadas a la atención de las diferencias individuales.
- Comprobar la existencia de actividades y orientaciones para el trabajo con las diferencias individuales en el aula.

Fecha:

Documentos objeto de análisis:

- Planes de clases de los docentes.
- Libros de texto de la SEP.
- Programas de estudio para la educación primaria.
- Ejes articuladores de la educación.
- Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.
- Libros de texto de la editorial SM utilizados en la escuela Lancaster.
- Libretas de anotaciones en clases del alumnado.

Aspectos para analizar:

- Objetivos medibles, alcanzables y relevantes donde se contemple la atención a la diversidad.
- Competencias relacionadas con los aspectos a desarrollar en el alumnado.
- Actividades niveladas al diagnóstico grupal e individual del alumnado que permitan la participación de todo el colectivo estudiantil.

- Planificación de actividades diferenciadas y estrategias inclusivas, para dar respuesta a la diversidad del aula.
- Correspondencia de las actividades de las libretas con las planificadas.
- Comentarios o correcciones que orienten el aprendizaje desarrollador y personalizado en el alumnado.
- Flexibilidad para la planificación de actividades adaptadas, ajustes razonables y modificaciones que permitan la inclusión.
- Se contempla el empleo de medios de enseñanza y otros recursos favorecedores del aprendizaje.
- Algún otro aspecto de interés.

Anexo V Guía de entrevista a grupo focal

Objetivo general

Corroborar los aprendizajes, percepciones y transformaciones alcanzadas por el profesorado después de participar en el sistema de talleres diseñado para fortalecer su preparación para implementar prácticas inclusivas.

Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos adquiridos sobre educación inclusiva, normativa, políticas y estrategias pedagógicas.
- Evaluar los cambios en las actitudes docentes frente a la diversidad y la inclusión.
- Conocer las estrategias aplicadas o planificadas por los docentes tras la preparación.
- Detectar los desafíos persistentes y necesidades de apoyo para la consolidación de prácticas inclusivas.
- Contrastar los resultados con los hallazgos de la etapa diagnóstica (entrevista, observación y revisión documental).

Duración estimada: 90 minutos.

Eje 1: Concepciones y conocimientos

1. ¿Qué entienden ahora por educación inclusiva después de haber participado en los talleres?
2. ¿Qué elementos del marco legal o normativo consideran más relevantes para su práctica docente?
3. ¿Cómo ha cambiado su comprensión sobre las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)?

Eje 2: Prácticas pedagógicas

4. ¿Qué estrategias inclusivas han comenzado a aplicar en su aula?
5. ¿Qué importancia tuvo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la planificación y evaluación de sus clases?

6. ¿De qué manera adaptan ahora sus materiales, actividades o evaluaciones para atender la diversidad?

Eje 3: Actitudes y valores

7. ¿Ha cambiado su percepción sobre la diversidad en el aula? ¿Cómo se refleja eso en su relación con el alumnado?
8. ¿Qué aprendizajes considera más significativos en cuanto a empatía, equidad o trabajo colaborativo?

Eje 4: Impacto profesional e institucional

9. ¿De qué forma la preparación recibida contribuyó a su desarrollo profesional?
10. ¿Perciben cambios en el clima escolar o en la colaboración entre colegas después de la implementación de los talleres?
11. ¿Qué apoyos institucionales o recursos consideran necesarios para sostener las prácticas inclusivas a largo plazo?

Eje 5: Evaluación del proceso formativo

12. ¿Qué aspectos de los talleres les resultaron más útiles o aplicables en su contexto escolar?
13. ¿Qué temas o estrategias les gustaría seguir profundizando en futuras capacitaciones?
14. Si tuvieran que sintetizar en una frase lo que aprendieron sobre educación inclusiva, ¿cuál sería?

-Para terminar, si desean agregar algún otro criterio que consideren importante.

Conclusión colectiva: Cada participante expresa la idea más relevante que se lleva del grupo focal.

Agradecimiento: Se les agradece su participación y se les recuerda la importancia de sus aportes para mejorar la práctica inclusiva.

Anexo VI Sistema de talleres

Taller 1: “La Educación Inclusiva desde la Normativa Legal”

Duración: 2 horas.

Objetivo:

Comprender la importancia de la educación inclusiva desde el marco normativo nacional e internacional y reflexionar sobre su aplicación en la práctica docente.

Actividad 1: (25 minutos)

Comenzar explicando que la educación inclusiva es un derecho fundamental garantizado por diversas normativas nacionales e internacionales. En este taller, analizaremos la importancia de la educación inclusiva desde el marco legal vigente en México, comprendiendo cómo estas leyes respaldan la equidad y la inclusión en los sistemas educativos. A través de actividades dinámicas, reflexionaremos sobre el impacto de estas normativas en la práctica docente.

-Para iniciar, observemos el siguiente video que explica de manera detallada el marco legal de la educación inclusiva en México: <https://www.youtube.com/watch?v=JC1nsCvPFx0>

Tras la observación del video, fomentar el debate conversando sobre el contenido:

¿Qué aspectos del video les llamó más la atención? ¿Por qué?

¿Cómo se relaciona la educación inclusiva con el contexto escolar?

Informar el tema del taller y el objetivo

Actividad 2: (35 minutos)

Comenzar con una breve introducción sobre la evolución de la educación inclusiva a partir de los siguientes elementos:

-Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU 1948. (todos somos iguales ante la ley, sin distinción y contra toda discriminación)

-Informe de Warnok, Reino Unido 1978. (Introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), reemplazando el enfoque tradicional basado en discapacidades médicas. Destacó la importancia de la educación inclusiva y propuso un sistema de apoyos, incluyendo la evaluación de necesidades individuales y el uso de planes educativos personalizados. Este informe influyó en legislaciones posteriores y en la evolución de la educación inclusiva a nivel internacional)

-Conferencia mundial de educación para todos, celebrada en Jomtien, Tailandia 1990. (promoción del acceso universal a la educación básica y su mejora en calidad y el compromiso de garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a una educación fundamental, enfocándose en la alfabetización, el aprendizaje de habilidades básicas y la equidad educativa, especialmente para grupos marginados)

-Conferencia mundial sobre NEE de Salamanca, España 1994. (Promovió el enfoque de la educación inclusiva como principio fundamental para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, especialmente aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales. Se estableció la Declaración de Salamanca, que instó a los gobiernos a reformar sus sistemas educativos para incluir a todos los estudiantes en entornos escolares regulares, proporcionando los apoyos necesarios para su aprendizaje. Esta conferencia fue un hito en la educación inclusiva, influyendo en políticas educativas a nivel global)

Indicar que existen una normativa legal internacional y nacional que amparan la educación inclusiva que a continuación se relaciona:

1. Normativa Internacional sobre Educación Inclusiva:

-Declaración Universal de los Derechos humanos

Artículo 7: Igualdad de todos ante la ley sin distinciones ni discriminación.

-Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 24: Obliga a los Estados Parte a garantizar un sistema de educación inclusivo.

-Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 13: Reconoce la educación como un derecho humano fundamental.

-Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 28: Exige a los Estados garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria.

2. Normativa Nacional sobre Educación Inclusiva

-Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3: Garantiza el derecho a la educación, que debe ser inclusiva, gratuita y obligatoria.

-Ley General de Educación

Artículo 61: Define la educación inclusiva y sus objetivos.

Artículo 62: Obliga al Estado a garantizar la inclusión en todos los niveles educativos.

-Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Artículo 12: Protege el derecho a la educación de personas con discapacidad.

Artículo 15: Establece que la educación especial debe evitar la exclusión y fomentar la autonomía.

-Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Artículo 36: Derecho al mismo trato y oportunidades.

Artículo 39: La no discriminación debido a su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición.

Artículo 54: Inclusión de las personas con discapacidad.

Artículo 57: Derecho a una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma.

-Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Artículo 4: Prohibición de prácticas discriminatorias.

Actividad 3: (30 minutos)

Se formarán 5 equipos y se le entregará a cada equipo una situación. Se analizarán las situaciones educativas y cada equipo presentará una solución basada en la normativa.

1. Exclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Situación: En una escuela regular, un estudiante con TEA es constantemente enviado fuera del aula porque el docente considera que "dificulta la dinámica de la clase" debido a su sensibilidad al ruido y su necesidad de rutinas estructuradas. En lugar de hacer ajustes razonables, la escuela decide sugerir a los padres que lo inscriban en una institución especial.

Violación: No se garantiza el derecho a la educación en igualdad de condiciones, se refuerza la segregación y se incumple el principio de equidad y participación.

2. Falta de accesibilidad para un estudiante con discapacidad motora

Situación: Un estudiante que usa silla de ruedas no puede acceder a su aula porque la escuela no cuenta con rampas ni ascensores. Como "solución", el docente le pide que estudie desde casa y envíe sus trabajos por correo electrónico.

Violación: No se garantiza la accesibilidad y permanencia, dejando al estudiante sin las mismas oportunidades de participación que sus compañeros.

3. Negación de intérprete de Lengua de Señas para un estudiante con discapacidad auditiva

Situación: Un estudiante con discapacidad auditiva solicita un intérprete de Lengua de Señas en el aula, pero la escuela rechaza la solicitud argumentando falta de presupuesto y sugiriendo que "se esfuerce más en la lectura de labios".

Violación: Se impide la comunicación efectiva y el acceso a la información, vulnerando el derecho a ajustes razonables y a la educación en igualdad de condiciones.

4. Materiales no adaptados para un estudiante con discapacidad visual

Situación: Un estudiante con discapacidad visual asiste a una escuela donde todos los materiales educativos son impresos en texto convencional, sin opción de Braille o formato digital accesible. Como resultado, debe depender de sus compañeros para estudiar.

Violación: Se ignora los ajustes razonables, afectando la autonomía y equidad del estudiante, y no se asegura la educación en igualdad de condiciones.

5. Sanciones constantes a un estudiante con dificultades afectivo-conductuales

Situación: Un estudiante con dificultades afectivo-conductuales experimenta episodios de ansiedad en clase. En lugar de recibir apoyo, es castigado con suspensiones reiteradas y se le etiqueta como "problemático". No se implementan estrategias de regulación emocional ni se adapta el ambiente escolar a sus necesidades.

Violación: Se transgrede la de atención a la diversidad, ya que no se implementan medidas inclusivas para garantizar su aprendizaje y bienestar emocional.

-Plenaria para exponer los productos realizados (15 minutos)

Conclusiones: (15 minutos)

-La educación inclusiva está respaldada por un marco legal sólido.

-Es responsabilidad de docentes y autoridades garantizar su cumplimiento.

-La sensibilización y el conocimiento de estas leyes ayudan a fortalecer la práctica educativa.

Se entrega a cada participante un plegable con los artículos de las leyes y tratados que hacen referencia al marco legal de la educación inclusiva.

Reflexión final: ¿Qué cambios podemos hacer en nuestra práctica docente para mejorar la educación inclusiva?

Bibliografía

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2003). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>

1. Exclusión de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

✦ **Situación:** En una escuela regular, un estudiante con TEA es constantemente enviado fuera del aula porque el docente considera que "dificulta la dinámica de la clase" debido a su sensibilidad al ruido y su necesidad de rutinas estructuradas. En lugar de hacer ajustes razonables, la escuela decide sugerir a los padres que lo inscriban en una institución especial.

2. Falta de accesibilidad para un estudiante con discapacidad motora

✦ **Situación:** Un estudiante que usa silla de ruedas no puede acceder a su aula porque la escuela no cuenta con rampas ni ascensores. Como "solución", el docente le pide que estudie desde casa y envíe sus trabajos por correo electrónico.

3. Negación de intérprete de Lengua de Señas para un estudiante con discapacidad auditiva

✦ **Situación:** Un estudiante con discapacidad auditiva solicita un intérprete de Lengua de Señas en el aula, pero la escuela rechaza la solicitud argumentando falta de presupuesto y sugiriendo que "se esfuerce más en la lectura de labios".

4. Materiales no adaptados para un estudiante con discapacidad visual

✦ **Situación:** Un estudiante con discapacidad visual asiste a una escuela donde todos los materiales educativos son impresos en texto convencional, sin opción de Braille o formato digital accesible. Como resultado, debe depender de sus compañeros para estudiar.

5. Sanciones constantes a un estudiante con dificultades afectivo-conductuales

✦ **Situación:** Un estudiante con dificultades afectivo-conductuales experimenta episodios de ansiedad en clase. En lugar de recibir apoyo, es castigado con suspensiones reiteradas y se le etiqueta como "problemático". No se implementan

Género Discapacidades
Condiciones de salud
Etnia o raza

**SOLO ENRIQUECEN
TU CONTEXTO
EDUCATIVO**

Religión
Preferencias sexuales
Opiniones
Afrodescendientes
Condición social



**¡Ayúdalos a
crecer!**



**“Preparación del
docente de la
escuela primaria
para la
implementación de
la educación
inclusiva”**



**MARCO LEGAL
QUE SUSTENTA
LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3: Establece que toda persona tiene derecho a la educación. Señala que la educación impartida por el Estado será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

Ley General de Educación

Artículo 61: La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación.

Artículo 62: El Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos, niveles, modalidades y opciones del Sistema Educativo Nacional, con el fin de favorecer el aprendizaje de todas las y los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Artículo 12: La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Artículo 15: La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación para la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales, evitando la desatención, deserción, rezago o discriminación.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

Artículo 36: Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Artículo 39: (refiere entre otras cosas que niñas, niños y adolescentes no deben ser discriminados debido a su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra condición)

Artículo 54: (indica la implementación de la inclusión de las personas con discapacidad, prohibición de la discriminación, aplicación de ajustes razonables, la inclusión social, el derecho a la educación, a actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales)

Artículo 57: (establece el derecho a una educación de calidad y la igualdad sustantiva en el acceso y permanencia en la misma)

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Artículo 1: Las disposiciones de esta Ley son de orden público y de interés social. El objeto de esta es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

Artículo 4: Queda prohibida toda práctica discriminatoria que tenga por objeto o efecto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades

en términos del artículo 1o. constitucional y el artículo 1, párrafo segundo, fracción III de esta Ley.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 24: Los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el fin de hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Artículo 13: Reconoce el derecho de toda persona a la educación y establece que la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible para todos, y que la enseñanza secundaria y superior deben ser accesibles en función de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados.

Convención sobre los Derechos del Niño

Artículo 28: Reconoce el derecho del niño a la educación, y con el fin de asegurar el ejercicio de este derecho progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, los Estados Parte deberán, entre otras cosas, hacer la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.



Taller 2: “Educación Inclusiva: Una política en una escuela para todos”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Analizar la educación inclusiva y su incidencia en prácticas pedagógicas que aseguren la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales.

Actividad 1: (10 minutos)

Comenzar explicando que la educación inclusiva es un enfoque educativo que busca atender las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión, garantizando su derecho a una educación de calidad en entornos comunes. Este modelo promueve la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación, adaptando el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado.

La implementación de prácticas inclusivas no solo beneficia a los estudiantes con necesidades específicas, sino que enriquece el entorno educativo para todos. Fomenta valores como la empatía, la solidaridad y el respeto a la diversidad, preparando a los estudiantes para convivir en sociedades plurales y equitativas.

Es válido destacar que al referirnos a la educación inclusiva no solo hacemos referencia a las personas con discapacidad. Estamos haciendo referencia también a toda persona que no se encuentra en igualdad de condiciones: las mujeres, niñas y niños, los migrantes, indígenas y afroamericanos y la comunidad LGBTIQ+.

Informar el tema y el objetivo del taller

Lluvia de ideas: (20 minutos)

Pregunta generadora:

¿Qué entendemos por educación inclusiva? Se anotarán respuestas en un pizarrón y posteriormente se ofrecen las siguientes ideas en una presentación:

La educación inclusiva:

- Enfoque educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.
- Promueve la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación, adaptando el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado.
- Se basa en principios de equidad, respeto y valoración de las diferencias individuales.
- Asegura que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, puedan acceder a una educación de calidad en entornos comunes.

Actividad 2: (10 minutos)

Anteriormente estuvieron aportando ideas de qué era para ustedes la educación inclusiva. En este momento vamos a conceptualizar la educación inclusiva:

La educación inclusiva es un proceso continuo que busca identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de exclusión. Este enfoque promueve la adaptación de las estructuras, metodologías y

prácticas educativas para atender la diversidad del alumnado, garantizando una educación de calidad en entornos comunes. Se fundamenta en principios de equidad, respeto y valoración de las diferencias individuales, asegurando que cada estudiante, independientemente de sus características personales, pueda desarrollar plenamente su potencial. (UNESCO, 2020)

-Se divide a las y los participantes en equipos, se asignará a cada equipo una tarjeta con una situación. Deberán llevar a cabo la actividad propuesta en cada tarjeta, experimentando así las diferentes barreras. **(10 minutos para familiarizarse con la actividad y preparar la misma)**

Situaciones:

Situación 1: Inclusión de una estudiante trans en el aula

Una estudiante trans se integra a una nueva escuela. Algunos docentes y estudiantes desconocen cómo dirigirse a ella con su identidad de género correcta. Explique cómo puedes sensibilizar a la comunidad escolar sobre el respeto a la identidad de género y la importancia del lenguaje inclusivo en el aula.

Situación 2: Integración de un estudiante indígena con lengua materna diferente al español

Un niño indígena llega a la escuela y su lengua materna es una lengua originaria, lo que dificulta su comunicación con compañeros y docentes. Elabore una actividad donde pueda fomentar la integración del estudiante, promoviendo el aprendizaje intercultural y la valoración de su lengua y cultura.

Situación 3: Adaptación escolar para un estudiante migrante en situación de refugio

Una niña migrante que ha pasado por experiencias traumáticas debido a la violencia en su país de origen se incorpora a la escuela. Tiene dificultades para socializar y adaptarse al currículo. Proponga actividades que ayude a familiarizarla con el nuevo entorno, a la vez que sensibilice a los demás estudiantes sobre la situación de las personas refugiadas.

Situación 4: Ajustes razonables para un estudiante con movilidad reducida

Un estudiante con discapacidad motriz que usa silla de ruedas se incorpora a una escuela donde los espacios y materiales no están completamente adaptados. Explique y demuestre qué puede hacer para la adecuación del entorno escolar y una actividad para fomentar la empatía y la cooperación entre los estudiantes.

Situación 5: Respeto a la diversidad religiosa en la escuela

Una niña musulmana usa hiyab y algunos compañeros la señalan por su vestimenta. La escuela no ha abordado la educación sobre diversidad religiosa. Realice actividades concretas a través de las cuales promueva el respeto a la libertad religiosa y el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula.

-Plenaria de exposición **(20 minutos)**

Al finalizar la actividad: **(10 minutos)**

-Reflexión en grupo sobre las dificultades encontradas para realizar la actividad y cómo se sintieron durante la misma.

-Cada docente expresará cómo se puede contribuir desde la mirada de la educación inclusiva a mejorar la situación.

Posteriormente se les orienta sobre los aspectos para tener en cuenta en la educación inclusiva: **(10 minutos)**

-*Presencia*: Asegurar que todos los estudiantes asistan a escuelas regulares.

-*Participación*: Fomentar la implicación activa de todos en las actividades escolares.

-*Progreso*: Garantizar que todos los estudiantes avancen en su aprendizaje.

-*Ajustes razonables*: Modificar contenidos, metodologías y evaluaciones para atender a la diversidad del alumnado.

-*Trabajo colaborativo*: Fomentar la cooperación entre docentes, familias y comunidad para crear entornos inclusivos.

-*Uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*: Integrar herramientas tecnológicas que faciliten el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes.

Se entregará una hoja con una información más amplia sobre los aspectos para tener en cuenta en la educación inclusiva. (hoja de trabajo 1)

Posteriormente se hace referencia a las barreras comunes que se pueden presentar en el contexto educativo: **(20 minutos)**

Explicar que podemos encontrar diferentes tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto educativo (sin mencionar las barreras)

¿Conocen qué tipo de barreras para el aprendizaje y la participación podemos encontrar en el contexto educativo? ¿Cómo podemos superarlas?

Escuchar las diferentes opiniones y concluir esta parte invitándoles a investigar y prepararse en el conocimiento sobre las BAP ya que se abordará el tema en el próximo encuentro.

Conclusiones: (10 minutos)

La educación inclusiva es un compromiso ético y profesional que exige la transformación de las prácticas educativas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos. El profesorado desempeña un papel crucial en este proceso, siendo agentes de cambio que promueven entornos de aprendizaje equitativos y respetuosos con la diversidad.

¿Por qué consideras que el profesorado juega un rol fundamental en el movimiento inclusivo?

¿Cómo consideras que debe ser un docente inclusivo?

Bibliografía

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Situación 1:

Inclusión de una estudiante trans en el aula

Una estudiante trans se integra a una nueva escuela. Algunos docentes y estudiantes desconocen cómo dirigirse a ella con su identidad de género correcta. Explique cómo puedes sensibilizar a la comunidad escolar sobre el respeto a la identidad de género y la importancia del lenguaje inclusivo en el aula.

Situación 2:

Integración de un estudiante indígena con lengua materna diferente al español

Un niño indígena llega a la escuela y su lengua materna es una lengua originaria, lo que dificulta su comunicación con compañeros y docentes. Elabore una actividad donde pueda fomentar la integración del estudiante, promoviendo el aprendizaje intercultural y la valoración de su lengua y cultura.

Situación 3:

Adaptación escolar para un estudiante migrante en situación de refugio

Una niña migrante que ha pasado por experiencias traumáticas debido a la violencia en su país de origen se incorpora a la escuela. Tiene dificultades para socializar y adaptarse al currículo. Proponga actividades que ayude a familiarizarla con el nuevo entorno, a la vez que sensibilice a los demás estudiantes sobre la situación de las personas refugiadas.

Situación 4:

Ajustes razonables para un estudiante con movilidad reducida

Un estudiante con discapacidad motriz que usa silla de ruedas se incorpora a una escuela donde los espacios y materiales no están completamente adaptados. Explique y demuestre qué puede hacer para la adecuación del entorno escolar y una actividad para fomentar la empatía y la cooperación entre los

Situación 5:

Respeto a la diversidad religiosa en la escuela

Una niña musulmana usa hiyab y algunos compañeros la señalan por su vestimenta. La escuela no ha abordado la educación sobre diversidad religiosa. Realice actividades concretas a través de las cuales promueva el respeto a la libertad religiosa y el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del aula.

Hoja de trabajo 1

Para tener en cuenta en la educación inclusiva

Presencia

La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes asistan a la escuela y permanezcan en ella en igualdad de condiciones. La presencia no solo implica la asistencia física, sino también que los estudiantes se sientan parte del entorno escolar, evitando la marginación y la segregación. Esto requiere eliminar barreras como la inaccesibilidad del espacio físico, el currículo rígido o la falta de estrategias de enseñanza diversificadas.

Participación

Más allá de estar presentes, los estudiantes deben sentirse valorados y activos en su aprendizaje. La participación implica un entorno donde puedan expresarse, contribuir y formar parte de la dinámica escolar sin miedo a la discriminación o la exclusión. Para lograrlo, es esencial generar un clima de respeto, implementar metodologías activas y fomentar la educación emocional.

Progreso

El aprendizaje debe ser significativo y permitir el desarrollo de competencias académicas, sociales y emocionales en cada estudiante. La educación inclusiva promueve la flexibilización del currículo y la enseñanza diferenciada para garantizar que todos avancen según sus necesidades, evitando el rezago escolar y favoreciendo una educación de calidad para todos.

Ajustes Razonables

Son modificaciones necesarias en la enseñanza, evaluación y entorno escolar para garantizar que todos los estudiantes puedan aprender en igualdad de condiciones. Esto puede incluir adaptaciones metodológicas, materiales accesibles, apoyo pedagógico o cambios en la infraestructura. Los ajustes deben ser individualizados y no implicar una carga desproporcionada para la institución.

Trabajo Colaborativo

La inclusión requiere la cooperación entre docentes, familias, estudiantes y otros profesionales. El trabajo colaborativo permite identificar necesidades, compartir estrategias y construir un entorno de aprendizaje más equitativo. Además, favorece la sensibilización y el apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa.

Uso de las TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas clave para la inclusión, ya que permiten la diversificación de la enseñanza, el acceso a información en distintos formatos y la personalización del aprendizaje. Facilitan la comunicación para estudiantes con necesidades específicas y reducen las barreras que limitan la participación y el progreso.

Taller 3: “Barreras para el aprendizaje y la participación: reconociéndolas y atendiéndolas en el aula”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Sensibilizar y preparar al profesorado para identificar y diseñar estrategias para superar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en el contexto escolar.

Actividad 1: (10 minutos)

Dinámica: ¿Qué me impidió aprender?

Pedir a cada docente que escriba en una hoja una situación en la que tuvo dificultad para aprender.

Se leen en voz alta al azar y se agrupan las causas (personales, contextuales, escolares).

-Se les sugiere que estas pudieron constituir barreras para el aprendizaje y la participación que estuvieron enfrentando en algún momento en su aprendizaje.

-Retomar la actividad que debía traer: investigar sobre las barreras para el aprendizaje y la participación. Relacionar con la dinámica anterior.

Informar el objetivo del taller

Actividad 2: (10 minutos)

Fomentar el debate:

¿Qué son las BAP?

-Escuchar las ideas que van surgiendo y terminar esta parte con:

Las BAP son obstáculos que dificultan o impiden que todo el estudiantado aprenda y participe plenamente en la vida escolar. Pueden estar presentes en las culturas, políticas o prácticas del centro escolar. Estas barreras no están en los estudiantes, sino en las formas en que se organiza y desarrolla el sistema educativo (Booth & Ainscow, 2020).

Actividad 3: (20 minutos)

Invitar al colectivo participante a hacer un recorrido por el centro escolar con el fin de identificar qué barreras están presente en la escuela. De igual modo se les indica que las barreras no solo son físicas, que pueden identificar otras que no sean físicas y que ellos crean pueden constituir una barrera para el aprendizaje.

Al retornar al aula poner en común lo que se traen.

Actividad 3: (40 minutos)

Presentar la infografía donde se representen las BAP (SEP, 2023), se irá explicado en qué consiste cada una.

-Estructurales: Las que hacen referencia a la organización y funcionamiento del sistema educativo pueden ser: la falta de recursos, la falta de accesibilidad física o la falta de personal capacitado.

-Normativas: Las referidas a las leyes, reglamentos y políticas que pueden limitar el acceso a la educación o la participación de algunos estudiantes.

-Didácticas: Las que se refieren a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que no son las más correctas o adecuadas para el estudiantado, pueden ser: la falta de adaptación del currículo o la falta de diversidad en los materiales de aprendizaje.

-Actitudinales: Están constituidas por a las actitudes y prejuicios que pueden impedir que el estudiantado sea incluido en la educación, se representa con: la discriminación o la falta de respeto hacia la diversidad.



¿Cómo ustedes consideran que estas barreras se manifiestan en el contexto escolar?

-Escuchar las respuestas y presentar algunos ejemplos de BAP según la SEP, 2023:

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.

- ¿Cómo pueden ser superadas estas barreras en el contexto escolar?

Entregar plegable con las actividades:

BAP estructurales:

-Trabajar con niveles estandarizados de aprendizaje

Actividad: Aplicación del Aprendizaje basado en proyectos (ABP) con productos diferenciados según las habilidades e intereses del alumnado. Cada estudiante aporta desde sus fortalezas.

-Negar atención por falta de recursos

Actividad: Crear un banco de recursos compartidos (materiales reciclados, donaciones, adaptaciones caseras) gestionado entre docentes y familias.

-Pensar que sólo pueden atenderse estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas

Actividad: Organizar círculos de aprendizaje o andamiajes colaborativos donde estudiantes con diferentes niveles trabajen juntos con apoyo del docente o un par.

BAP normativas:

-Evaluaciones no diversificadas

Actividad: Aplicar rúbricas con criterios variados que permitan demostrar el aprendizaje a través de exposiciones orales, infografías, mapas mentales, experimentos, etc.

-Organización del centro escolar que favorece la exclusión

Actividad: Crear una comisión de inclusión con participación de docentes, estudiantes y familias, para revisar espacios, horarios y agrupamientos.

-Procesos de gestión poco incluyentes

Actividad: Realizar asambleas escolares mensuales donde cada grupo expone propuestas de mejora, con voz y voto de toda la comunidad educativa.

-Reglamentos que no consideran la diversidad

Actividad: Dinámica de reescritura del reglamento escolar desde una perspectiva inclusiva, donde se incluyan principios de equidad, respeto y justicia restaurativa.

BAP didácticas:

-Falta de metodologías diversificadas

Actividad: Talleres entre docentes sobre estrategias como estaciones de trabajo, gamificación, rutinas de pensamiento, DUA, etc.

-Ausencia de enseñanza flexible

Actividad: Uso de itinerarios de aprendizaje (con rutas opcionales, tiempos ajustables y variedad de actividades) que permitan autonomía y adaptaciones.

-Falta de vinculación con especialistas, tutores, familias y sociedad

Actividad: Implementar un proyecto escolar con participación comunitaria, como ferias de oficios o proyectos intergeneracionales con adultos mayores del barrio.

-No se promueve el trabajo colaborativo ni desde la organización del mobiliario

Actividad: Rediseño del aula con organización flexible del mobiliario (mesas grupales, rincones, estaciones de trabajo) para favorecer interacción y cooperación.

BAP actitudinales:

-Segregación de estudiantes

Actividad: Diseñar actividades cooperativas estructuradas (como rompecabezas de grupo o aprendizaje entre pares) con roles rotativos para fomentar inclusión.

-Prejuicios hacia determinados estudiantes

Actividad: Realizar círculos de diálogo o "asambleas de aula" semanales para conocerse, debatir temas de convivencia y trabajar la empatía.

-Estereotipos

Actividad: Análisis crítico de cuentos, películas o noticias con perspectiva de género, discapacidad, etnia o diversidad lingüística.

-Sobreprotección

Actividad: Planificación con niveles de apoyo escalonados para promover la autonomía, como contratos de trabajo, ayudas temporales o mentores.

-Exclusión por rendimiento

Actividad: Crear muestras de logros donde todos los estudiantes presenten su proceso y no sólo resultados, visibilizando distintos tipos de talentos.

Actividad 4: (30 minutos)

Presentar una situación pedagógica para determinar las BAP existentes:

Situación Pedagógica:

En una escuela primaria, durante la clase de ciencias, la maestra explica el ciclo del agua utilizando solo el libro de texto. Miguel, un niño con dificultades de comprensión lectora, se muestra inquieto, se distrae con facilidad y comienza a molestar al resto del alumnado. La docente, al notar esto, lo regaña delante del grupo y lo manda al pasillo como castigo. Mientras tanto, Mariana, una niña que recientemente llegó al país y aún no domina bien el idioma, permanece callada y confundida, sin entender la explicación ni las instrucciones para la actividad. Nadie le ofrece ayuda. Al finalizar la clase, solo algunos estudiantes entregan la tarea. El grupo ha sido dividido según su "nivel", y solo los de "alto rendimiento" son invitados a presentar sus trabajos frente al grupo. La docente no se da cuenta de que varios estudiantes no participaron activamente, y en la planificación del día siguiente no hay cambios.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué barreras para el aprendizaje y la participación observas en la situación descrita?
- ¿Qué estudiantes están quedando excluidos o en desventaja en esta situación?
- ¿Qué tipo de metodología utilizó la docente para explicar el contenido?
- ¿La estrategia fue adecuada para atender la diversidad del grupo? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Qué alternativas podrían haberse implementado para que todos comprendieran mejor el tema?
- ¿Cómo reaccionó la docente ante el comportamiento de Miguel? ¿Fue una respuesta inclusiva?
- ¿Qué efectos puede tener este tipo de respuesta en la participación y autoestima del alumno?
- ¿Qué tipo de participación se valoró y reconoció en la clase?

- ¿Qué consecuencias tiene dividir al grupo por “niveles” o “rendimiento”?
- ¿Qué estudiantes fueron invisibilizados durante la clase? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios se podrían hacer en la planificación, el ambiente del aula o las estrategias para reducir las barreras identificadas?
- ¿Qué apoyos o recursos podrían movilizarse para favorecer el aprendizaje de Miguel, Mariana y el resto del grupo?

Cierre de la actividad:

Estos acontecimientos, son cotidianos en muchos contextos escolares y evidencian diversas barreras para el aprendizaje y la participación: la enseñanza poco inclusiva, la falta de atención a la diversidad lingüística y cognitiva del alumnado además la atención a las particularidades educativas, prácticas disciplinarias excluyentes, así como una cultura de aula que premia solo ciertos tipos de éxito académico. Estas barreras invisibles limitan el derecho de todos los estudiantes a aprender y ser parte del grupo.

Conclusiones: (10 minutos)

Reflexión individual:

Cada docente responde de forma escrita en una hoja (puede ser anónima) a estas preguntas:

- ¿Cuál fue el aprendizaje más importante que me llevo del taller?
- ¿Qué tipo de BAP reconozco que están presentes en mi escuela o aula?
- ¿Qué estrategia concreta me comprometo a implementar para atender alguna BAP?

Para el próximo encuentro necesito investiguen sobre la diversidad del alumnado que pudieran tener en el aula.

Bibliografía:

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2023). Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). [http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_S2_E_INSUMO_SEGUN DA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf](http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2324_S2_E_INSUMO_SEGUN_DA_SESION_17_OCTUBRE_2023_17_25.pdf)

Actividades para ayudar a superar la BAP en el contexto escolar:

□ BAP Estructurales:

-Trabajar con niveles estandarizados de aprendizaje


□ Actividad: Aplicación del Aprendizaje basado en proyectos (ABP) con productos diferenciados según las habilidades e intereses del alumnado. Cada estudiante aporta desde sus fortalezas.

-Negar atención por falta de recursos

□ Actividad: Crear un banco de recursos compartidos (materiales reciclados, donaciones, adaptaciones caseras) gestionado entre docentes y familias.

-Pensar que sólo pueden atenderse estudiantes con discapacidad o aptitudes sobresalientes en instituciones externas

□ Actividad: Organizar círculos de aprendizaje o andamiajes colaborativos donde estudiantes con diferentes niveles trabajen juntos con apoyo del docente o un par.

 BAP normativas:

-Evaluaciones no diversificadas

□ Actividad: Aplicar rúbricas con criterios variados que permitan demostrar el aprendizaje a través de exposiciones orales, infografías, mapas mentales, experimentos, etc.

-Organización del centro escolar que favorece la exclusión

□ Actividad: Crear una comisión de inclusión con participación de docentes, estudiantes y familias, para revisar espacios, horarios y agrupamientos.

-Procesos de gestión poco incluyentes

□ Actividad: Realizar asambleas escolares mensuales donde cada grupo expone propuestas de mejora, con voz y voto de toda la comunidad educativa.

-Reglamentos que no consideran la diversidad

□ Actividad: Dinámica de reescritura del reglamento escolar desde una perspectiva inclusiva, donde se incluyan principios de equidad, respeto y justicia restaurativa.

 BAP DIDÁCTICAS

-Falta de metodologías diversificadas

□ Actividad: Talleres entre docentes sobre estrategias como estaciones de trabajo, gamificación, rutinas de pensamiento, DUA, etc.

-Ausencia de enseñanza flexible

□ Actividad: Uso de itinerarios de aprendizaje (con rutas opcionales, tiempos ajustables y variedad de actividades) que permitan autonomía y adaptaciones.

-Falta de vinculación con especialistas, tutores, familias y sociedad

□ Actividad: Implementar un proyecto escolar con participación comunitaria, como ferias de oficios o proyectos intergeneracionales con adultos mayores del barrio.

-No se promueve el trabajo colaborativo ni desde la organización del mobiliario

□ Actividad: Rediseño del aula con organización flexible del mobiliario (mesas grupales, rincones, estaciones de trabajo) para favorecer interacción y cooperación.

☰ BAP ACTITUDINALES

-Segregación de estudiantes

□ Actividad: Diseñar actividades cooperativas estructuradas (como rompecabezas de grupo o aprendizaje entre pares) con roles rotativos para fomentar inclusión.

-Prejuicios hacia determinados estudiantes

□ Actividad: Realizar círculos de diálogo o “asambleas de aula” semanales para conocerse, debatir temas de convivencia y trabajar la empatía.

-Estereotipos

□ Actividad: Análisis crítico de cuentos, películas o noticias con perspectiva de género, discapacidad, etnia o diversidad lingüística.

-Sobreprotección

□ Actividad: Planificación con niveles de apoyo escalonados para promover la autonomía, como contratos de trabajo, ayudas temporales o mentores.

-Exclusión por rendimiento

□ Actividad: Crear muestras de logros donde todos los estudiantes presenten su proceso y no sólo resultados, visibilizando distintos tipos de talentos.

Taller 4: “Diversidad en el aula”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Identificar la diversidad en el aula y su importancia en el contexto de la educación inclusiva, proponiendo estrategias pedagógicas para atender las diversas necesidades de los estudiantes, fomentando un ambiente de aula inclusivo y equitativo, partiendo del rol del docente en la educación inclusiva.

Actividad: 1 (10 minutos)

Comenzar explicando que la diversidad en el aula es una realidad en la educación actual. Cada estudiante presenta características, habilidades y necesidades distintas que requieren ser atendidas de manera personalizada para garantizar su aprendizaje y desarrollo integral. La educación inclusiva busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo una enseñanza equitativa que valore y respete la individualidad de cada alumno. En este taller, exploraremos diversas formas que nos permitan fortalecer la práctica docente en contextos diversos.

Recordar la actividad que se había orientado al final del taller anterior.

¿Existe diversidad en sus aulas?

¿En qué se basa esa diversidad?

Informar el tema y el objetivo

Invitar a la realización de la dinámica llamada "El espejo de la diversidad". Cada participante recibirá una hoja en blanco y se le pedirá que dibuje o escriba algo que lo haga único. Luego compartirán sus creaciones y reflexionarán sobre la importancia de la diversidad.

¿Qué hiciste en tú hoja?

¿Por qué crees que eso te hace único?

Posteriormente, en plenaria, discutiremos cómo estas diferencias enriquecen el aula y generan oportunidades de aprendizaje colaborativo, permitiendo identificar la diversidad como un valor y no como una dificultad.

Actividad 2: (10 minutos)

Reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de diversidad podemos encontrar en nuestras aulas? (cultural, lingüística, cognitiva, sensorial, física, emocional y otras)

¿Cómo reaccionamos ante el reto que significa la diversidad en el alumnado?

Observación del video "Diversidad en el aula" <https://www.youtube.com/watch?v=xx4fkDEYXfw>

¿Qué les ha llamado más la atención en el video observado y por qué?

¿Les ha hecho recordar alguna situación personal en su práctica pedagógica que deseen poner en común?

Actividad 3: (20 minutos)

Se presenta una situación pedagógica donde se aprecie la diversidad presente en el colectivo estudiantil.

Situación pedagógica:

En la Escuela Primaria “Horizontes Nuevos”, ubicada en una zona urbana con alta movilidad poblacional, la maestra Elena trabaja con un grupo de quinto grado conformado por veintiocho estudiantes. Desde el inicio del ciclo escolar, ha observado que en su grupo se manifiesta una amplia diversidad que va más allá de los estilos de aprendizaje. En el aula conviven niñas, niños y niñas con identidades de género diversas; una de sus alumnas, por ejemplo, ha comenzado recientemente su proceso de afirmación de género. También hay estudiantes con diferentes condiciones de salud: uno de ellos vive con diabetes tipo 1 y debe monitorear sus niveles de glucosa durante el día; otro tiene asma y necesita acceso rápido a su inhalador, y una más está bajo tratamiento por epilepsia, lo cual requiere atención específica en caso de una crisis.

Asimismo, en el grupo hay un niño con discapacidad motriz que se desplaza en silla de ruedas, lo que ha motivado ajustes en la distribución del aula, y una niña diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), quien necesita apoyos constantes para mantener la atención y autorregularse. Además, el salón se enriquece con la presencia de estudiantes migrantes: dos niños provenientes de comunidades indígenas de Oaxaca que hablan mixteco como lengua materna, y una niña recién llegada de Venezuela que aún se está adaptando al nuevo entorno escolar y cultural. También forman parte del grupo varios estudiantes afrodescendientes, cuyas expresiones culturales han sido motivo de orgullo y aprendizaje colectivo.

La diversidad se hace presente también en las familias. Un estudiante vive con sus dos padres del mismo sexo, lo que ha generado en algunos momentos cuestionamientos y comentarios por parte de compañeros, pero también oportunidades para que la maestra aborde temas como la diversidad familiar, el respeto y la empatía. En cuanto a la religión, existen distintas creencias: hay estudiantes católicos, evangélicos, testigos de Jehová, uno que profesa el islam, y otros que no se identifican con ninguna fe. Las diferencias de opinión, tanto religiosas como personales, han sido aprovechadas por la maestra para promover el diálogo respetuoso y el pensamiento crítico.

En el plano socioeconómico, hay estudiantes que provienen de hogares con estabilidad laboral, mientras que otros pertenecen a familias que se dedican a la economía informal o enfrentan situaciones de vulnerabilidad. Esta realidad ha impulsado la creación de estrategias de solidaridad y apoyo dentro del aula, procurando que nadie quede excluido de las actividades por razones económicas.

Consciente de esta riqueza y complejidad, la maestra Elena decide diseñar un proyecto titulado “Mi comunidad, nuestras raíces”, con el objetivo de que sus estudiantes conozcan, valoren y compartan sus historias personales y culturales. Organiza equipos de trabajo diversos, fomenta el respeto por todas las voces y adapta sus actividades para garantizar la participación de todos. A lo largo del proyecto, se generan espacios para que los estudiantes investiguen y presenten costumbres, leyendas, comidas típicas, juegos tradicionales y relatos familiares. La experiencia culmina en una feria cultural en la que cada equipo comparte su trabajo con la comunidad escolar, demostrando que, a pesar de las diferencias, es posible construir un espacio común donde todas y todos tienen un lugar.

¿Cómo puede el aula convertirse en un espacio donde la diversidad sea reconocida, valorada y utilizada como un recurso para el aprendizaje colectivo?

¿Qué ajustes o estrategias pedagógicas son necesarios para asegurar la participación equitativa de todos los estudiantes, considerando sus diferencias de género, origen, capacidades, salud, religión, situación social u otras?

¿De qué manera nuestras propias creencias, prejuicios o desconocimientos pueden influir en la forma en que respondemos a la diversidad en el aula?

¿Qué tipo de apoyos institucionales, familiares y comunitarios necesitamos fortalecer para avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva y justa para todas y todos?

-Ahora van a realizar la siguiente actividad: Cada uno va a sustituir el último párrafo por uno nuevo que van a crear de forma individual.

-Compartir su experiencia al realizar el nuevo párrafo al terminar la actividad.

Actividad 4: (1 hora dividida en 20 minutos para cada aspecto)

Para lograr dar una respuesta correcta al aula diversa el docente demanda de estrategias pedagógicas que lo ayuden a trabajar en diversidad y a crear un ambiente inclusivo, teniendo presente el rol del docente en la educación inclusiva. Hoy vamos a ver a grandes rasgos todos estos aspectos y en los próximos talleres se profundizará en cada uno de ellos.

-Se reparten diversas tarjetas donde se leerán las estrategias pedagógicas para la inclusión, la creación de ambientes inclusivos y el rol del docente en la educación inclusiva.

Estrategias pedagógicas para la inclusión: (20 minutos)

-Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA es un enfoque que busca eliminar las barreras en el aprendizaje mediante la diversificación de métodos, materiales y evaluaciones para que todos los estudiantes puedan acceder al currículo. Se basa en tres principios fundamentales: 1 Representación múltiple, que ofrece diversas formas de presentar la información; 2 Acción y expresión múltiple, que brinda distintas formas para que los estudiantes demuestren su aprendizaje; y 3 Compromiso múltiple, que motiva y mantiene el interés del alumnado. Su aplicación permite responder a la diversidad en las aulas sin necesidad de adaptaciones individuales excesivas.

-Estrategias diferenciadas de enseñanza y aprendizaje.

Este concepto hace referencia a la adaptación de metodologías para responder a las distintas formas en que aprenden los estudiantes. Algunas estrategias incluyen la enseñanza multinivel, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de andamiajes para apoyar a quienes lo requieran. El objetivo es que cada estudiante pueda alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje, pero a través de procesos ajustados a sus necesidades y capacidades individuales.

-Ajustes razonables.

Son las modificaciones y recursos adicionales que se implementan para garantizar la equidad en el acceso y la participación de los estudiantes con necesidades educativas específicas. Los ajustes razonables pueden ser metodológicos (como más tiempo en exámenes), físicos (como rampas o mobiliario adaptado) o tecnológicos (como software de lectura de pantalla). Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades sin que esto signifique una reducción en la exigencia de los aprendizajes.

-Uso de tecnología y recursos accesibles.

La tecnología inclusiva facilita el acceso a la educación mediante herramientas como lectores de pantalla, software de reconocimiento de voz, aplicaciones para la comunicación alternativa y aumentativa, plataformas con opciones de personalización (como colores y tamaños de fuente ajustables), entre otros. También se incluyen recursos accesibles como materiales en braille, audiolibros, pictogramas y dispositivos de asistencia. El uso adecuado de estas herramientas permite reducir barreras y mejorar la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje.

Creación de un ambiente inclusivo: (20 minutos)

-Prácticas docentes para fomentar la participación.

Las prácticas docentes inclusivas buscan garantizar que todos los estudiantes sean parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas estrategias clave incluyen la formulación de preguntas abiertas, la promoción de espacios de diálogo y la creación de ambientes de aula seguros y acogedores. También implica la enseñanza explícita de habilidades sociales y emocionales que favorezcan la interacción y el respeto por la diversidad.

-Trabajo cooperativo y aprendizaje entre pares.

El aprendizaje cooperativo es una metodología que fomenta la colaboración entre estudiantes, permitiendo que se apoyen mutuamente y aprendan unos de otros. Se basa en la conformación de grupos heterogéneos donde cada miembro asume un rol y contribuye al logro de los objetivos comunes. Este enfoque no solo potencia el aprendizaje académico, sino que también desarrolla habilidades sociales, empatía y responsabilidad compartida, promoviendo un entorno inclusivo.

-Estrategias para manejar la diversidad en la convivencia escolar.

Las escuelas inclusivas deben contar con estrategias claras para gestionar la diversidad y promover la convivencia armoniosa. Algunas estrategias incluyen la mediación de conflictos, la enseñanza de habilidades socioemocionales, la implementación de normas de convivencia consensuadas y el fomento de espacios de diálogo y reflexión. También es clave la intervención temprana en situaciones de discriminación o bullying para garantizar un ambiente seguro para todos los estudiantes.

-Importancia de la colaboración familia-escuela-comunidad.

La educación inclusiva requiere la participación activa de las familias y la comunidad para generar entornos de aprendizaje significativos y sostenibles. La colaboración entre estos actores fortalece el desarrollo integral del estudiantado, ya que permite una mejor comprensión de sus necesidades y una continuidad en los apoyos tanto dentro como fuera del aula. Estrategias como reuniones periódicas, talleres para familias y redes de apoyo comunitarias pueden contribuir a una mayor cohesión y eficacia en los procesos educativos.

Rol del docente en la educación inclusiva: (20 minutos)

-Actitudes y creencias sobre la diversidad.

Las percepciones que las y los docentes tienen sobre diversidad impactan significativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Es fundamental promover una mentalidad abierta y respetuosa que valore la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento y no como un obstáculo. Esto implica cuestionar prejuicios, promover el respeto y fomentar una cultura de inclusión dentro y fuera del aula.

-Desarrollo de competencias docentes para la inclusión.

La formación docente en educación inclusiva debe abordar conocimientos teóricos y prácticos sobre diversidad, estrategias pedagógicas inclusivas, ajustes razonables, uso de tecnología accesible y gestión de la convivencia. La capacitación continua es esencial para que los docentes puedan responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes y garantizar un aprendizaje equitativo para todos.

-Estrategias de autoconocimiento y autorreflexión profesional.

El proceso de inclusión requiere que los docentes desarrollen la capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, creencias y actitudes. Esto puede incluir la autoevaluación mediante diarios

reflexivos, la observación de clases, el intercambio con otros docentes y la retroalimentación de los estudiantes. La autorreflexión ayuda a identificar áreas de mejora y fomenta una práctica docente más consciente y alineada con los principios de la educación inclusiva.

¿Alguien puede decir si de lo que estuvieron viendo en las tarjetas le ha recordado alguna experiencia personal que nos quiera compartir?

¿Se sienten identificados con algo en particular?

¿Con base a lo leído mejorarías algo en tu aula? ¿Por qué?

Actividad 5: (10 minutos)

Invitar a la observación del video ¿Quién es quién?

<https://www.youtube.com/watch?v=KALsZ6h-TjQ>

Reflexionamos:

¡Podría ser cualquier! ¿Por qué sienten que hubo esa expresión?

Importante enseñanza: Para un niño no existen diferencias, tampoco necesitamos hacer la diferencia como docentes.

Conclusiones: (10 minutos)

Para finalizar se les entrega las siguientes afirmaciones y deben comentarlas.

-La diversidad en el aula no es un obstáculo, sino una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

-La implementación de estrategias inclusivas permite atender las necesidades de todos los estudiantes de manera efectiva.

-El docente juega un papel fundamental en la construcción de un entorno educativo equitativo y accesible para todos.

-La formación continua y la disposición al cambio son claves para la educación inclusiva.

Taller 5: “Estrategias pedagógicas para la inclusión: herramientas docentes para atender la diversidad, eliminar barreras y construir comunidades educativas equitativas”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Fortalecer las competencias del profesorado para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado, mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la enseñanza diferenciada, los ajustes razonables, el uso de tecnologías y recursos accesibles.

Actividad 1: (15 minutos)

Comenzar recordando lo que trabajamos en el encuentro pasado y de ahí enfocarnos en la última parte donde se dijo que en este encuentro ampliaríamos los conocimientos.

Informar el tema y el objetivo

-Invitar a ver el video “El cazo de Lorenzo”: <https://www.youtube.com/watch?v=GUfa7p5qqa0>

- Entrega una tarjeta con las siguientes preguntas para que cada docente reflexione de forma personal:

1. ¿Qué representa el “cazo” de Lorenzo en el contexto educativo?
2. ¿Conoces a algún alumno o alumna que, como Lorenzo, cargue con su propio “cazo”?
3. ¿Qué actitudes o prácticas escolares pueden hacer más pesada esa carga?
4. ¿Qué acciones pueden aligerarla o transformar el entorno para que Lorenzo se sienta incluido?

-Invitar a compartir las respuestas y a construir cada uno una frase breve que sintetice su reflexión sobre el rol del docente frente a la diversidad. Ejemplo: “La inclusión comienza cuando reconocemos que todos cargamos con algo, y ajustamos nuestra enseñanza para que nadie se quede atrás.”

Ideas complementarias para cerrar la actividad:

-Lorenzo no necesita que le quiten el cazo, sino que el entorno se adapte para permitirle participar plenamente.

-La inclusión no es dar lo mismo a todos, sino lo que cada uno necesite.

-Como docentes, podemos ser esa figura que, como en el video, ayuda a adaptar el “cazo” y transforma las barreras en oportunidades.

Finalizar resaltando que, con herramientas como el DUA, la enseñanza diferenciada, los ajustes razonables, la tecnología accesible y la colaboración con la comunidad, permiten atender la diversidad presente en el aula.

Actividad 2: (15 minutos)

-Explicar que el DUA es un marco teórico y práctico desarrollado por el CAST (Center for Applied Special Technology) su objetivo principal es diseñar experiencias de aprendizaje inclusivas desde el inicio, considerando la variabilidad del alumnado como la norma, no la excepción. El DUA puede ser utilizado como una estrategia pedagógica en la educación inclusiva.

-A diferencia de los modelos tradicionales que parten de un estudiante "promedio", el DUA hace la diferencia porque reconoce que cada estudiante aprende de manera diferente, ya sea por sus estilos cognitivos, condiciones físicas, culturales, lingüísticas o emocionales y otros. Por lo tanto, propone un diseño pedagógico flexible y proactivo que atiende a toda la diversidad.

-Como ya se había abordado el DUA se fundamenta en 3 principios fundamentales, que a su vez se basan en redes neurológicas del cerebro implicadas en el aprendizaje. (entregar la información en un plegable)

1-Representación múltiple (el qué del aprendizaje):

Proveer distintas formas de acceder a la información (visual, auditiva, táctil, multimedia, simbólica, etc.).

Considera a estudiantes con distintos niveles de comprensión lingüística, diferentes estilos de aprendizaje o discapacidades sensoriales.

2-Acción y expresión múltiples (el cómo del aprendizaje):

Ofrecer diversas maneras de que los estudiantes expresen lo que saben: proyectos, presentaciones orales, escritos, maquetas, dibujos, videos, etc.

Permite adaptarse a distintas fortalezas motrices, comunicativas o cognitivas.

3-Compromiso múltiple (el por qué del aprendizaje):

Motivar al alumnado desde intereses personales, metas significativas y elección.

Considera niveles de autorregulación, atención, motivación intrínseca y resiliencia.

Preguntas generadoras para el debate:

¿Cómo consideras que puedes utilizar el DUA en tu aula?

¿Por qué de esa forma y no de otra?

Actividad 3: (15 minutos)

-Analizar el siguiente ejemplo en la situación y la forma en que se aplica el DUA: (entregar todo impreso a cada participante)

Durante la clase de Ciencias Naturales se trabaja el tema de los ecosistemas. El objetivo que se ha trazado la maestra es que el alumnado comprenda qué es un ecosistema, qué elementos lo componen y cómo interactúan entre sí.

Aplicación del DUA paso a paso:

1-Representación múltiple (diversificar cómo se presenta la información)

Explica el contenido con:

-*Infografías visuales de distintos ecosistemas.*

-*Videos animados explicativos con subtítulos.*

- Lecturas breves con pictogramas o palabras clave destacadas.
- Modelos físicos o digitales de ecosistemas (por ejemplo, una maqueta o simulador en línea).
- Ofrece glosarios con imágenes y sinónimos para vocabulario complejo.

2-Acción y expresión múltiples (diversificar cómo los alumnos demuestran lo aprendido)

Da opciones para la actividad final:

- Realizar una maqueta o dibujo de un ecosistema con una breve explicación.
- Crear una presentación oral o video explicando un ecosistema.
- Escribir un cuento o historieta sobre un animal que vive en un ecosistema específico.
- Completar un mapa conceptual con apoyo visual.
- Permite trabajar en pareja, grupo o de manera individual según las necesidades.

3-Compromiso múltiple (aumentar el interés y la motivación)

-Comienza la actividad con una pregunta provocadora: ¿Qué pasaría si desaparecieran los insectos de tu entorno?

- Permite que cada estudiante elija el ecosistema que más le interese investigar.
- Relaciona el contenido con situaciones reales o cercanas: ¿Cómo podemos cuidar el ecosistema de nuestra escuela o barrio?
- Establece metas claras y accesibles para cada estudiante, y ofrece retroalimentación frecuente.

¿Qué les pareció la actividad?

¿Ustedes planifican sus clases teniendo en cuenta estos principios del DUA?

Actividad 4: (20 minutos)

-Se divide al profesorado en 3 equipos y se entrega a cada grupo la misma situación escolar. La actividad consiste en abordar cada necesidad desde los principios del DUA. El equipo 1 trabajará con el alumno diagnosticado con dislexia, el equipo 2 trabajará con la alumna con TDAH y el equipo 3 trabajará con los estudiantes que presentan bajo nivel en la comprensión lectora.

Situación escolar:

Durante una clase de lectura en segundo grado de primaria, el docente entrega a sus estudiantes un cuento breve para analizar en grupo. Mientras la mayoría comienza a leer de inmediato, uno de los alumnos, diagnosticado con dislexia, muestra dificultades para identificar algunas palabras y sigue el texto con lentitud, lo que le impide comprender adecuadamente la historia. Al mismo tiempo, una alumna con TDAH se muestra inquieta, cambia constantemente de posición en su asiento, interrumpe a sus compañeros y parece perder rápidamente el interés en la actividad. Otros estudiantes, con bajo nivel de comprensión lectora, logran leer el texto en voz alta, pero tienen problemas para identificar las ideas principales o hacer inferencias simples. En el aula se perciben diferentes ritmos de trabajo y formas de abordar la lectura, lo que representa un desafío constante para la docente al momento de atender las necesidades del grupo de manera equitativa.

-Al finalizar ponemos en común lo realizado en los equipos y debatimos.

Actividad 5: (30 minutos)

-Otras de las estrategias pedagógicas que pueden ser utilizadas para la inclusión son las estrategias diferenciadas de enseñanza y aprendizaje.

Las estrategias diferenciadas de enseñanza y aprendizaje conforman un enfoque pedagógico que reconoce y valora la diversidad en las formas de aprender de los estudiantes. Este enfoque trae consigo adaptar las metodologías de enseñanza para dar respuesta a las distintas necesidades, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado, con el objetivo de que todos alcancen los mismos objetivos educativos, pero a través de procesos ajustados a sus características individuales.

Según Morales & Julio (2025) las estrategias diferenciadas siguen el supuesto de que no todo el estudiantado aprende de igual forma. Por lo anterior dicho el profesorado debe implementar diversas metodologías que permitan abordar la diversidad en el entorno educativo. Algunas de estas estrategias incluyen:

-Enseñanza multinivel: Diseñar actividades con diferentes niveles de complejidad para que cada estudiante trabaje según su nivel de desarrollo.

-Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Permitir que los estudiantes exploren temas de interés mediante proyectos que integren diversas áreas del conocimiento.

-Aprendizaje cooperativo: Fomentar el trabajo en equipo, donde los estudiantes se apoyan mutuamente para alcanzar objetivos comunes.

-Uso de andamiajes: Proporcionar apoyos temporales que faciliten el aprendizaje de nuevos contenidos, retirándolos gradualmente a medida que el estudiante gana autonomía.

Se orienta agruparse en 4 equipos, se entregan tarjetas con ejemplo de actividades a realizar en el marco de la educación inclusiva:

Tarjeta 1:

Enseñanza multinivel en educación inclusiva

Tema: Las emociones

Objetivo: Identificar y expresar emociones básicas en diferentes contextos.

Desarrollo:

Se organiza la actividad en tres niveles de complejidad:

Nivel	Actividad
Nivel 1 (apoyo visual y sensorial)	Clasificar tarjetas con pictogramas de emociones (feliz, triste, enojado, etc.) con apoyo de objetos sensoriales.
Nivel 2 (intermedio)	Dibujar una situación en la que sintieron una emoción determinada y compartirla oralmente o con apoyo de un docente o compañero.
Nivel 3 (avanzado)	Escribir un relato corto sobre una experiencia emocional significativa y cómo la gestionaron.

Estrategias inclusivas:

-Uso de pictogramas, apoyos visuales, lenguaje sencillo, apoyos de pares y elección libre de nivel de entrada.

-Se permite comunicación verbal, pictográfica o alternativa aumentativa (CAA).

Tarjeta 2:

Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Tema: Cuidamos nuestro entorno

Objetivo: Investigar y proponer acciones para mejorar el ambiente escolar.

Desarrollo:

-Grupos diversos planifican un proyecto (huerto escolar, campaña de reciclaje, mural de concientización, etc).

-Se asignan roles considerando fortalezas individuales (ilustrador, portavoz, investigador, diseñador, narrador).

-Los productos pueden presentarse de forma oral, visual, escrita o digital.

Estrategias inclusivas:

-Respeto por los diferentes estilos de aprendizaje y expresión.

-Flexibilidad en la presentación de los productos finales.

-Apoyos visuales, tecnología accesible, intérprete de lengua de señas si se requiere.

Tarjeta 3:

Aprendizaje cooperativo

Tema: Convivencia y resolución de conflictos

Objetivo: Reconocer prácticas para la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Desarrollo:

-Equipos heterogéneos reciben una historia con un conflicto escolar.

-Analizan la situación, proponen soluciones y presentan una dramatización o historieta.

-Cada miembro del equipo tiene un rol adaptado a sus habilidades (lector, dibujante, narrador, actor, editor digital).

Estrategias inclusivas:

-Equipos diseñados con base en la cooperación y no la competencia.

-Roles flexibles y adaptados.

-Se fomenta la tutoría entre pares y el apoyo mutuo.

Tarjeta 4:

Uso de andamiajes

Tema: El sistema solar

Objetivo: Identificar los planetas y sus características principales.

Desarrollo:

-El docente proporciona diferentes tipos de andamiaje:

Esquemas visuales con imágenes y palabras clave.

Videos explicativos con subtítulos.

Mapas mentales con pictogramas.

Plantillas para completar.

-Los estudiantes completan una ficha sobre un planeta, con opción de hacerlo mediante:

Texto escrito.

Audio grabado.

Collage de imágenes o maqueta.

Estrategias inclusivas:

-Apoyos adaptados a las necesidades individuales.

-Posibilidades múltiples de expresión y participación.

-Progresiva eliminación de apoyos según el nivel de autonomía alcanzado.

Para concluir esta actividad poner en común sus experiencias a partir de las preguntas generadoras:

¿Cómo se sintieron en la actividad?

¿Han realizado algunas de estas actividades en sus clases en alguna ocasión?

¿Qué otras actividades pueden sugerir para mejorar lo que ya hemos visto?

Actividad 6: (15 minutos)

-Como otra estrategia pedagógica que puede utilizar el profesorado para trabajar en contexto inclusivos están los ajustes razonables.

Los ajustes razonables son herramientas utilizadas en la educación que permite al profesorado dar respuestas a las diversas necesidades del estudiantado con discapacidad, promoviendo una práctica pedagógica inclusiva y de calidad. Estos ajustes pueden ser de naturaleza metodológica, física o tecnológica. Los ajustes deben ser individualizados y se basan en las necesidades específicas de cada escolar, garantizando su participación plena en el proceso educativo (Moreno, 2023).

Tipos de Ajustes Razonables (Moreno, 2023)

Metodológicos: las adaptaciones realizadas en las estrategias de enseñanza, como conceder más tiempo en exámenes o usar diferentes formas de evaluación para dar atención a las diversas necesidades de aprendizaje.

Físicos: hacen referencia a las transformaciones en los espacios físicos, como el emplazamiento de rampas, adecuación de mobiliario o la señalización en braille, para de esta manera facilitar el acceso y movilidad de escolares con discapacidades físicas.

Tecnológicos: se refiere al uso de herramientas tecnológicas, como software de lectura de pantalla o dispositivos que sirvan de asistencia, que apoyan el aprendizaje de estudiantes con discapacidades sensoriales o de comunicación.

-El uso de la tecnología en la educación ha sido importante para los procesos inclusivo. Como ya vimos en el encuentro anterior su utilización favorece el aprendizaje de todo el colectivo estudiantil,

pero especialmente en el caso de aquellos que necesitan distintos recursos y apoyo para poder aprender. Entre estas podemos encontrar:

Los lectores de pantalla.

Software de reconocimiento de voz.

Aplicaciones para la comunicación alternativa y aumentativa.

Las plataformas que permiten la personalización del contenido.

Los audiolibros.

Materiales braille.

Los pictogramas.

Los dispositivos de asistencia.

-En el caso de todo lo que hemos abordado en esta actividad 6, no realizaremos otra cosa en este encuentro. Sin embargo, ustedes van a traer en el próximo encuentro una actividad pedagógica donde se refleje la utilización de todo lo antes mencionado.

Entregar el contenido trabajado en una hoja de trabajo para que puedan disponer de la información.

Conclusiones: (10 minutos)

1. Entregar a cada participante una tarjeta con forma de semilla.
2. En esa "hoja de árbol" escribirás una acción concreta que se compromete a llevar a su práctica docente a partir de lo aprendido en el taller. Debe estar relacionada con alguna de estas estrategias:

-Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

-Enseñanza diferenciada

-Implementación de ajustes razonables

-Uso de tecnología y recursos accesibles

Ejemplos:

"Usaré videos subtitrados y pictogramas para explicar temas complejos en mi clase."

"Diseñaré tareas multinivel en mis evaluaciones para atender distintos ritmos de aprendizaje."

"Me reuniré con las familias para acordar ajustes razonables en los aprendizajes de sus hijos."

Para finalizar, se invita a los participantes a leer en voz alta su compromiso. A medida que lo hacen, colocan su hoja en el árbol simbólico de inclusión.

Bibliografía:

Center for Applied Special Technology. CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>

Correa, P., & Osses, N. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543>

Gallegos, M., Paredes, P., Gallego, M., & Duchi, A. (2024). Estudiantes con discapacidad múltiple. Situación y propuestas educativas. Abya Yala. <https://bit.ly/4czLUOU>

Morales, Y. del C., & Julio, O. L. (2025). Estrategias del docente para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes: Una mirada a las prácticas de aula. *Revista Saberes APUDEP*, 8(1), 83–104. <https://doi.org/10.48204/j.saberes.v8n1.a6786>

Moreno, M. (2023). Glosario de apoyos educativos y ajustes razonables para garantizar la participación plena de estudiantes con discapacidad. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388558>

Veliz, J. (2025). Métodos de enseñanza para estudiantes con dificultades de aprendizaje: Un enfoque inclusivo y personalizado. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 45–60. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9019/html>

Hoja de trabajo

-A partir de la información que te brindo a continuación, debes realizar una actividad pedagógica donde se refleje la utilización de toda esa información. Es de libre elección, no se ajusta a ninguna orientación específica.

Los ajustes razonables son herramientas utilizadas en la educación que permite al profesorado dar respuestas a las diversas necesidades del estudiantado con discapacidad, promoviendo una práctica pedagógica inclusiva y de calidad. Estos ajustes pueden ser de naturaleza metodológica, física o tecnológica. Los ajustes deben ser individualizados y se basan en las necesidades

específicas de cada escolar, garantizando su participación plena en el proceso educativo (Moreno, 2023).

Tipos de Ajustes Razonables (Moreno, 2023)

Metodológicos: las adaptaciones realizadas en las estrategias de enseñanza, como conceder más tiempo en exámenes o usar diferentes formas de evaluación para dar atención a las diversas necesidades de aprendizaje.

Físicos: hacen referencia a las transformaciones en los espacios físicos, como el emplazamiento de rampas, adecuación de mobiliario o la señalización en braille, para de esta manera facilitar el acceso y movilidad de escolares con discapacidades físicas.

Tecnológicos: se refiere al uso de herramientas tecnológicas, como software de lectura de pantalla o dispositivos que sirvan de asistencia, que apoyan el aprendizaje de estudiantes con discapacidades sensoriales o de comunicación.

-El uso de la tecnología en la educación ha sido importante para los procesos inclusivo. Como ya vimos en el encuentro anterior su utilización favorece el aprendizaje de todo el colectivo estudiantil, pero especialmente en el caso de aquellos que necesitan distintos recursos y apoyo para poder aprender. Entre estas podemos encontrar:

Los lectores de pantalla.

Software de reconocimiento de voz.

Aplicaciones para la comunicación alternativa y aumentativa.

Las plataformas que permiten la personalización del contenido.

Los audiolibros.

Materiales braille.

Los pictogramas.

Los dispositivos de asistencia.

Taller 6: “Estrategias pedagógicas para la inclusión: herramientas docentes para atender la diversidad, eliminar barreras y construir comunidades educativas equitativas” *Segunda parte.*

Duración: 2 horas

Objetivo:

Fortalecer las competencias del profesorado para diseñar e implementar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado, mediante la creación de ambientes de aula participativos, el fomento de la convivencia escolar inclusiva, la colaboración con las familias y la

comunidad, y el desarrollo profesional reflexivo orientado a una educación equitativa y sin exclusiones.

Actividad 1: (10 minutos)

Comenzar recordando la actividad que había quedado pendiente. Pedir que cada cual presente lo que trajo.

Preguntas para la reflexión final de esta actividad:

¿Cómo se sintieron al realizar la actividad?

¿Por qué hicieron esa actividad pedagógica y no otra?

Alguna experiencia particular que deseen compartir.

Informar el nombre y objetivo del taller.

Actividad 2: (15 minutos)

Invitar a observar el video: “Por cuatro esquinitas de nada”

https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ&t=49s

Luego del video, se entregan estas preguntas:

¿A quién pudiera simbolizar Cuadrado en el contexto escolar?

¿Quiénes pudieran representar a los redonditos y la puerta?

¿Qué mensaje nos deja la solución encontrada?

¿Qué relación encuentran entre esta historia y las prácticas de exclusión que a veces se presentan en las escuelas?

Reflexionar entorno a la siguiente pregunta: “¿Es más justo que Cuadrado cambie para adaptarse a la puerta o que la puerta se adapte para incluir a Cuadrado?”

Propiciar abrir un diálogo grupal sobre:

Las adaptaciones del entorno vs. el cambio del estudiante.

La necesidad de revisar estructuras, prácticas y creencias en las escuelas.

El rol del docente como agente clave para remover barreras.

“Vamos a la acción”

“La inclusión no se trata de hacer que los estudiantes se ajusten al sistema, sino de ajustar el sistema para que todos los estudiantes puedan participar y aprender.”

Pedir al profesorado que escriban en una hoja o cartel:

Una barrera común en su escuela y una acción o práctica que podría removerla.

Luego, se colocar en un mural con el título: “Transformemos la puerta”

Actividad 3: (45 minutos)

Explicar que la creación de un ambiente inclusivo trae consigo edificar un espacio donde todo el estudiantado se sienta valorado, seguro y participe del aprendizaje. Esto significa también incentivar que la participación sea activa, favorecer e incentivar el respeto por la diversidad, gestionar la convivencia de manera justa y fortalecer la colaboración con las familias y la

comunidad. Mediante estrategias certeras, eficientes y las prácticas cotidianas, el profesorado debe convertirse en un agente clave para hacer de la escuela un lugar donde todas y todos tengan oportunidades reales de aprender y convivir.

-Recordar que como parte de la continuidad del taller 5, hoy se analizan los aspectos favorecedores de la inclusión en la escuela. En este caso en particular veremos la creación de un ambiente inclusivo particularizando en los siguientes aspectos: (fueron mencionados desde el taller 4)

-Prácticas docentes para fomentar la participación.

-Trabajo cooperativo y aprendizaje entre pares.

-Estrategias para manejar la diversidad en la convivencia escolar.

-Importancia de la colaboración familia-escuela-comunidad.

Entregar a los docentes tiras de papel de distintos colores. Luego se les orienta que se unan en grupos según los colores que tienen y se le entrega a cada grupo su hoja de trabajo, donde tendrán todo lo que deben hacer.

Grupo 1:

“Tejiendo un aula inclusiva” (prácticas docentes para fomentar la participación)

Materiales: Rotafolio y sus hojas, marcadores.

Desarrollo:

1-Se presenta brevemente la importancia de fomentar la participación activa y respetuosa en el aula inclusiva.

“Fomentar la participación activa y desde el respeto en el aula es de primordial importancia porque posibilita que todo el estudiantado se sienta escuchado, valorado y parte del grupo. Esta participación fortalece el aprendizaje, mejora la convivencia y promueve el respeto por la diversidad, ayuda a construir un medio donde el alumnado puede desarrollarse a plenitud y aportar desde sus capacidades.

2-Tormenta de ideas:

¿Qué prácticas actuales favorecen o limitan la participación de todos los estudiantes?

¿Cómo crear un ambiente seguro y acogedor desde mi rol docente?

3-Creación del “Mapa de Inclusión”

En un rotafolio diseñan un esquema visual que incluya:

-Una práctica actual que conservarían

-Una barrera que detectan

-Una nueva estrategia que implementarían (ej. preguntas abiertas, acuerdos de aula, enseñanza de habilidades sociales).

Grupo 2:

“Construyamos juntos” (trabajo cooperativo y aprendizaje entre pares)

Materiales: Hojas, plumones, lapiceros.

1-Breve exposición sobre el trabajo cooperativo, el aprendizaje entre pares y sus beneficios para la inclusión.

El trabajo cooperativo y el aprendizaje entre pares son estrategias clave para la inclusión, ya que fomentan la cooperación entre el estudiantado con diferentes capacidades y experiencias. Cuando el aprendizaje se realiza de forma conjunta, el alumnado desarrolla habilidades sociales, empatía y sentido de pertenencia y de esta forma se van brindando apoyo mutuamente para el logro de objetivos comunes. Esta dinámica fortalece la participación activa de todos, valora la diversidad y crea un entorno donde cada estudiante puede aportar y aprender en igualdad de condiciones.

2-Simulación de trabajo cooperativo:

-Deben crear una situación educativa grupal desde su experiencia pedagógica sobre el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre pares, donde se asignen roles y se resuelva la problemática abordada.

Grupo 3:

“Convivencia que construye” (estrategias para manejar la diversidad en la convivencia escolar)

Materiales: Hojas, plumones.

1-Se presenta un caso en una tarjeta.

Durante el recreo, el patio de la escuela se llena de voces, risas y carreras. Un grupo de niñas juega a la cuerda mientras otros alumnos organizan un partido improvisado de fútbol. Sin embargo, entre esta aparente alegría, también emergen escenas que revelan las barreras que aún persisten para lograr una convivencia verdaderamente inclusiva.

En una esquina, sentado solo en el borde de una jardinera, está Daniel, un niño con autismo que observa fijamente cómo juegan los demás, la mayoría no sabe cómo comunicarse con él ni qué hacer cuando no responde como esperan. Nadie se le acerca.

Cerca de los columpios, dos estudiantes discuten acaloradamente. Uno de ellos, recién llegado de otro país, ha sido objeto de burlas por su forma de hablar y por traer comida distinta en su lonchera. Sus diferencias culturales, lejos de ser valoradas, se han convertido en motivo de conflicto.

Mientras tanto, en las gradas, Luis, un niño con dificultades en el aprendizaje, intenta integrarse a una conversación. Sus compañeros lo ignoran o se burlan sutilmente de su forma de hablar y de que “siempre se equivoca en clase”. La exclusión se disfraza de juego, pero él lo nota y se aísla cada vez más.

2-Responder: ¿Qué factores están influyendo? ¿Qué haríamos desde el aula o la escuela? ¿Qué papel tomaríamos ante esta situación?

Preparar una infografía con las respuestas a las preguntas.

Grupo 4:

“Puentes que transforman” (importancia de la colaboración familia-escuela-comunidad)

1-Se reparten tarjetas con breves historias relacionadas con la falta o la presencia efectiva de colaboración familia-escuela-comunidad.

“Samuel y el rompecabezas compartido”

Samuel es un niño de segundo grado con parálisis cerebral que utiliza una silla de ruedas y un comunicador visual para expresarse. Durante los primeros meses del ciclo escolar, su participación en clase era limitada y los avances eran lentos. Sin embargo, cuando la maestra organizó una

reunión con su familia, algo cambió. A partir de ese encuentro, comenzaron a compartir estrategias útiles de casa, acordaron adaptar actividades y establecer un cuaderno de comunicación diaria. También se propuso incluir a Samuel en juegos cooperativos con sus compañeros. Poco a poco, Samuel empezó a responder más en clase, sonreía con frecuencia y mostraba avances en su comunicación y autonomía. La colaboración entre familia y escuela se convirtió en la pieza clave para que Samuel pudiera aprender y disfrutar del aula como todos los demás.

“Tamara y la fiesta que no fue”

Tamara es una niña recién llegada de una comunidad indígena, cuya familia se mudó recientemente a la ciudad. Cuando se aproximaba el Día de Muertos, la escuela organizó una actividad donde cada grupo decoraría un altar con elementos tradicionales. Tamara comentó que en su comunidad esta festividad se celebra de manera diferente, con otros símbolos y rituales. Su maestra, sin consultar ni profundizar en su cultura, le pidió que “se adapte” a lo que harían todos los demás. Tamara se sintió avergonzada y decidió no participar. Algunos compañeros comenzaron a burlarse de sus costumbres. Lo que pudo ser una oportunidad para enriquecer la experiencia y generar un espacio de aprendizaje intercultural, se convirtió en un momento de exclusión, todo por la falta de diálogo entre la escuela, la familia y la comunidad de origen de Tamara.

1-Preguntas para la reflexión:

¿Qué emociones provocan estas historias?

¿Qué rol jugó la colaboración (o su ausencia) en esta situación?

¿Cómo lo vivirían desde su propia escuela?

2-Construyamos el puente.

Se invita al grupo a crear un cartel visual en el que diseñen un "puente simbólico" entre la escuela y la comunidad. En cada pilar deben escribir:

-Estrategias concretas de vinculación inclusiva (ej. círculos de diálogo, talleres intergeneracionales, redes de apoyo familiar).

-Un obstáculo común (ej. desconfianza, horarios, idioma) y cómo lo superarían.

-El cartel debe tener un título motivador y un breve lema.

Para finalizar esta actividad cada grupo expone en plenaria las producciones que realizaron.

Actividad 4: (40 minutos)

Informar que ya esta es la última parte de los aspectos enunciados en el taller 4, que se ha venido desarrollando desde el taller pasado. Esta corresponde al rol del docente en la educación inclusiva y se irá abordando a través de las siguientes actividades.

1. Actitudes y creencias sobre la diversidad

Recordamos:

Las percepciones que docentes tienen sobre diversidad impactan significativamente en la implementación de prácticas inclusivas. Es fundamental promover una mentalidad abierta y respetuosa que valore la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento y no como un

obstáculo. Esto implica cuestionar prejuicios, promover el respeto y fomentar una cultura de inclusión dentro y fuera del aula.

Actividad “El espejo de mis creencias”

Se entrega a cada docente una hoja con afirmaciones anónimas:

“Los estudiantes con discapacidad deberían estar en escuelas especiales”

“Es imposible atender a todos los estudiantes si son muy diferentes entre sí”

“Los estudiantes con trastornos del comportamiento solo interrumpen la clase”

“La inclusión es responsabilidad del maestro de educación especial, no del docente de grupo”

“Si no tienen el mismo ritmo, mejor que trabajen aparte”

“Hay alumnos que simplemente no quieren aprender, no se puede hacer nada”

“La diversidad es una carga para el maestro”

“Los estudiantes con discapacidad deben tener un maestro de apoyo exclusivo”

“Algunos estudiantes simplemente no pueden aprender”

“Todos los estudiantes pueden aportar al grupo, cada uno desde sus posibilidades”

“La educación inclusiva baja el nivel académico del grupo”

-Pedir que expresen qué creencias subyacen a cada afirmación. ¿De dónde vienen estas creencias? ¿Cómo afectan a la forma de enseñar? ¿Qué podemos hacer para cambiar eso?

2. Desarrollo de competencias docentes para la inclusión

Recordamos:

La formación docente en educación inclusiva debe abordar conocimientos teóricos y prácticos sobre diversidad, estrategias pedagógicas inclusivas, ajustes razonables, uso de tecnología accesible y gestión de la convivencia. La capacitación continua es esencial para que los docentes puedan responder de manera efectiva a las necesidades de sus estudiantes y garantizar un aprendizaje equitativo para todos.

Actividad: “La maleta del docente inclusivo”

Se forman 3 grupos y se les entrega el dibujo de una maleta vacía.

-Deben “llenarla” con los elementos que consideran indispensables para un docente inclusivo: conocimientos, habilidades, herramientas, actitudes (por ejemplo: conocer el DUA, saber usar pictogramas, empatía, gestión emocional, etc.).

-Luego, cada grupo expone su “maleta” y entre todos construyen una versión ampliada en un rotafolio común, a través de un pictograma o de una pequeña representación teatral

-Se cierra con una reflexión: ¿Qué ya tengo en mi maleta? ¿Qué necesito seguir incorporando?

3. Estrategias de autoconocimiento y autorreflexión profesional

Recordamos:

El proceso de inclusión requiere que los docentes desarrollen la capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, creencias y actitudes. Esto puede incluir la autoevaluación mediante diarios reflexivos, la observación de clases, el intercambio con otros docentes y la retroalimentación de

los estudiantes. La autorreflexión ayuda a identificar áreas de mejora y fomenta una práctica docente más consciente y alineada con los principios de la educación inclusiva.

Actividad: "Mi bitácora inclusiva"

-Se entrega un formato de bitácora con estas preguntas guía:

¿Qué hice esta semana que promovió la inclusión en mi aula?

¿Qué obstáculos encontré y cómo los enfrenté?

¿Qué estudiante me desafió más? ¿Por qué?

¿Qué haría diferente la próxima vez?

-Se da tiempo para escribir individualmente.

-Compartir voluntariamente algún fragmento de su bitácora (puede ser solo una pregunta), y se dan retroalimentación positiva.

-Se invita a continuar el uso de la bitácora semanalmente como hábito profesional.

Conclusiones: (10 minutos)

-Se entrega tarjetas de colores y se les pedirá que escriban en la tarjeta una idea que se llevan del taller y un compromiso concreto que asumirán para fortalecer en su aula y en la escuela.

-Hacer una ronda de participación voluntaria para quien desee compartir su compromiso.

-Invitar a pegar sus tarjetas en el mural titulado: "Nos comprometemos con la inclusión" el cual tendrá la siguiente frase:

"La inclusión no comienza con grandes reformas, sino con pequeños compromisos diarios. Hoy, con cada uno de ustedes, damos un paso más hacia una escuela para todas y todos."

-Para la siguiente clase se les pedirá hacer memoria y traer alguna experiencia que hayan tenido con un niño con TDAH para compartirla.

Taller 7 "Comprendiendo el TDAH en el aula inclusiva"

Duración: 2 horas

Objetivo:

Proporcionar una comprensión general del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), sus síntomas y manifestaciones.

Actividad 1: (20 minutos)

Comenzaremos el taller con la dinámica:

"¡Muévete si...!"

Indicaciones:

1-Todos los participantes forman un círculo y al ritmo de la música se pasarán una caja que contiene varias órdenes escritas en papeles y cerradas.

2-Al detener la música la persona que se queda con la caja en la mano deberá tomar un papel y leer lo que dice y cumplir con lo que se le pide.

Frases escritas en los papeles:

“¡Muévete si alguna vez olvidaste dónde dejaste tus llaves!”

“¡Muévete si te cuesta mantener la atención en tareas largas!”

“¡Muévete si alguna vez hablaste sin pensar y luego te arrepentiste!”

“¡Muévete si necesitas estar en movimiento para concentrarte mejor!”

“¡Muévete si alguna vez te sentiste incomprendido por tu forma de actuar!”

“¡Muévete si te distraes con cualquier cosa!”

3-Después de vaciar la caja reflexionar:

¿Alguien se siente identificado con algunas de las frases que se leyeron?

¿Crees que sea importante para ti recibir apoyo en esos momentos en los que te haya pasado eso que dicen los papeles que sacaron de la caja?

¿Por qué sería importante recibir apoyo en esos momentos?

(Tener presente esta actividad que acabamos de realizar porque se retomará después de la observación del video)

Actividad 2: (20 minutos)

-Retomar la actividad orientada en el taller pasado para traer a este encuentro y conversar sobre las experiencias que hayan tenido con un niño con TDAH y compartirla.

-Invitar a ver un video “Tú decides ahora” <https://www.youtube.com/watch?v=Hf3UDfp-qUs>

-Después de la observación del video se procederá a escribir en la pizarra las características de las personas con TDAH que se mencionaron en el video:

- ✂ No está quieto nunca.
- ✂ No se concentra.
- ✂ Se distrae con cualquier cosa.
- ✂ No entiende lo que le pasa.
- ✂ Deben estar recordándole las actividades que debe realizar.
- ✂ Hay que repetirle las cosas innumerables veces.
- ✂ No termina lo que empieza.
- ✂ Quita los juguetes y no los devuelve o los pierde, es difícil jugar con él, siempre quiere hacerlo todo, no comparte nada.
- ✂ Molesta y distrae a los demás en la realización de los deberes.

- ✂ Interrumpe durante la clase.
- ✂ No acaba las tareas que comienza.
- ✂ No respeta turnos ni reglas.

-Establecer relaciones entre la dinámica de inicio, lo observado en el video y la experiencia adquirida a partir de la práctica pedagógica y fomentar el debate entre los participantes a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué podemos encontrar en común?

¿Alguien tiene alguna experiencia que nos pueda compartir que guarde relación con el tema?

¿Qué nos llama más la atención?

Informar el nombre del taller y el objetivo

Actividad 3: (20 minutos)

Definimos el concepto de TDAH:

Se entrega varias tarjetas con definiciones de TDAH dado por varios autores. Analizamos los conceptos dados para comprender mejor el TDAH.

Tarjeta 1:

"El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una alteración del neurodesarrollo, cuyos síntomas principales son inatención, hiperactividad e impulsividad. El TDAH se ha asociado a un modelo de heterogeneidad fisiopatológica, en el que se encuentran afectadas, entre otras, las funciones ejecutivas, implicando significativas dificultades para responder a determinados estímulos, planificar y organizar acciones, reflexionar sobre posibles consecuencias e inhibir una respuesta automática inicial a fin de sustituirla por una más apropiada" (Rusca & Cortez, 2020)

Tarjeta 2:

"El trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH) es una enfermedad que afecta tanto a niños, adolescentes y adultos en todo el mundo, la cual ha sido mal diagnosticada por la falta de dominio de los criterios diagnósticos y por la ausencia de estudios de laboratorio. Presenta una etiología multifactorial y con mucha frecuencia está asociada a otros trastornos psiquiátricos. Este trastorno afecta de manera importante la vida del paciente, por lo tanto, su estudio y manejo es primordial" (De La Cruz, 2019).

Tarjeta 3:

"El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo de redes encefálicas que participan, en términos generales, en la autorregulación. Es un cuadro heterogéneo en todos los planos de análisis (clínico, neurocognitivo y etiopatogénico); multicausal, promiscuo, transgeneracional, causa y consecuencia de adversidad biopsicosocial y, por tanto, una condición de vulnerabilidad para la salud y la supervivencia" (Carrasco, 2022).

Tarjeta 4:

"El TDAH es un trastorno complejo cuyas manifestaciones clínicas, en intensidad y desadaptación, son el reflejo de una posible alteración orgánica modulada por la influencia del ambiente (es decir, la educación, la intervención y el entrenamiento recibidos por el sujeto hasta el momento) que, en cierta medida, contribuye a frenar o a potenciar los síntomas" (Orjales, 2019).

Tarjeta 5:

“El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de inatención, hiperactividad y/o impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo” (American Psychiatric Association, 2022).

Preguntas para la reflexión:

¿Cuáles son los puntos en común?

¿Qué visión nos ofrece estas definiciones?

¿De qué modo nos ayuda en la práctica profesional?

Actividad 4: (10 minutos)

-Dar a los docentes una hoja llena de símbolos variados. (hoja de trabajo 1)

-Deberán encontrar y marcar solo el símbolo que representa al euro, para eso tendrán 1 minuto.

Preguntas para la reflexión:

¿Qué sintieron?

¿Les costó enfocarse?

-Fomentar el debate a partir de las respuestas. Relacionar con lo que ya ha sido abordado anteriormente y llegar a conclusiones a partir de las similitudes que existe con lo que le puede suceder a escolares con TDAH en el aula.

-Retomar la actividad pendiente del taller pasado que consistía en investigar sobre la hiperactividad, la inatención y la impulsividad. Establecer un diálogo a partir de lo que investigaron. Luego se les invita a realizar la próxima actividad.

Actividad 5: (40 minutos)

Se divide a los participantes en 3 grupos, a cada uno se les entregará una tarjeta con una situación que deben dramatizar. (se les indicará que pueden ser creativos adicionar lo que estimen conveniente en cuanto a la situación se refiere)

Situación 1: Inatención

Objetivo: Mostrar cómo el estudiante se distrae fácilmente, pierde instrucciones y se retrasa frente al resto del grupo.

Escenario: Clase de matemáticas.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Carlos), compañeros.

Desarrollo:

Maestra: “Muy bien, chicos, abran su cuaderno en la página 35. Vamos a resolver los ejercicios del 1 al 5”.

(Carlos mira por la ventana. Luego comienza a dibujar en su cuaderno. La maestra camina cerca de él.)

Maestra: “Carlos, ¿en qué ejercicio vas?”

Carlos (confundido): “¿Qué página era, profe?”

(Mientras los compañeros ya están resolviendo los problemas, Carlos apenas empieza a buscar la página.)

Situación 2: Hiperactividad

Objetivo: Reflejar la necesidad constante de moverse y la dificultad para mantenerse sentada o en silencio.

Escenario: Actividad de lectura en voz alta.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Ana), grupo.

Desarrollo:

Maestra: "Ahora, cada uno leerá un párrafo. Vamos en orden por fila".

(Ana se mueve en la silla, balancea los pies, se pone de pie sin pedir permiso, camina a sacar punta a su lápiz sin necesidad. Cuando le toca leer, empieza a hablar sin esperar que termine el compañero anterior.)

Maestra: "Ana, por favor, siéntate y espera tu turno".

Ana: "¡Pero ya me lo sé, quiero leer!"

Situación 3: Impulsividad

Objetivo: Evidenciar la dificultad para esperar turnos, la impulsividad verbal y la interrupción constante.

Escenario: Juego de preguntas y respuestas en grupo.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Mateo), grupo.

Desarrollo:

Maestra: "¿Quién puede decirme cuál es el nombre del río más largo del mundo?"

(Mateo grita: "¡El Amazonas!" sin levantar la mano. La maestra iba a terminar la pregunta.)

Maestra: "Recuerda que debes esperar y levantar la mano".

(Luego, durante la respuesta de otro compañero, Mateo interrumpe para corregir: "¡No, así no era!")

Reflexionar a partir de la actividad realizada:

¿Cómo se sintieron durante la actividad?

¿Alguien ha recordado alguna experiencia con relación al tema que nos quiera compartir?

-Se entregará un plegable con las manifestaciones en el contexto escolar de los principales síntomas del TDAH.

Conclusión: (10 minutos)

Hoy hemos vivido una experiencia que va más allá de la teoría. Hemos sentido, reflexionado y comprendido un poco más cómo es el mundo para nuestros estudiantes con TDAH.

-A través del juego, nos dimos cuenta de que todos, en algún momento, nos hemos sentido distraídos, impulsivos o sobreestimulados.

-Con el video y las dramatizaciones, comprendimos cómo estas conductas pueden manifestarse de forma cotidiana en el aula, y cuán incomprendidos pueden sentirse estos alumnos.

-Analizamos definiciones que nos recuerdan que el TDAH es un trastorno complejo, neurobiológico, pero también profundamente influenciado por el entorno educativo.

-La lección más importante es que el rol del profesorado es clave. No somos especialistas en diagnóstico, pero sí somos acompañantes fundamentales en el proceso de aprendizaje y desarrollo de nuestros estudiantes. Con empatía, estrategias adecuadas y colaboración, podemos marcar una gran diferencia.

-Cerramos este taller con tres ideas fuerza:

1. El TDAH no es un obstáculo insuperable, sino un desafío que requiere comprensión, flexibilidad y apoyo.
2. Cada conducta tiene una historia detrás: antes de juzgar, preguntemos, escuchemos y apoyemos.
3. Una educación inclusiva no es solo un derecho, es una oportunidad para transformar vidas.

Gracias por su participación activa y por estar dispuestos a mirar con nuevos ojos a quienes más lo necesitan. Porque comprender el TDAH es un primer paso para enseñar con equidad.

-Como última actividad y en preparación para el próximo encuentro van a traer propuestas de cómo podemos abordar el TDAH en el aula.

Bibliografía

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5^a ed., texto rev.). American Psychiatric Publishing. <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd?utm>

Bejarano, G. (2020). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad y su comportamiento en pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 1–10. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2402>

Carrasco, X. (2022). Sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad: consolidaciones, actualizaciones y perspectivas. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 440–449. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.001>

de La Cruz, N. (2019). Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista Médica Sinergia*, 4(2), 21–27. <https://doi.org/10.31434/rms.v4i2.173>

de la Rosa, J. D., Vázquez, A. R., Vázquez, G. L., Pérez, K., & López, A. (2020). Caracterización del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en niños con alteraciones inmunológicas. *SPIMED Revista Científica Estudiantil Espirituana*, 1(3), 1–6. <https://revspimed.sld.cu/index.php/spimed/article/view/32>

Díaz, M. E., & Martínez, A. (2020). Intervención multisensorial para TDAH en infantes mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, 1–8. <https://doi.org/10.15174/au.2020.2560>

Jaramillo, V. A., & Sánchez, M. P. (2021). Trastorno de Atención por Hiperactividad (TDAH): caracterización, evolución teórica y estrategias pedagógicas para su superación. *Revista de la Universidad del Zulia*, 12(35), 466–483. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810082>

Orjales, I. (2019). Aportando luz sobre el TDAH. Federación Española de Asociaciones de Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad (FEAADAH). <https://www.feaadah.org/aportando-luz-sobre-el-tdah/>

Rusca, F., & Cortez, C. (2020). Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 148–156. <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>

Tarjeta 1:

"El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es una alteración del neurodesarrollo, cuyos síntomas principales son inatención, hiperactividad e impulsividad. El TDAH se ha asociado a un modelo de heterogeneidad fisiopatológica, en el que se encuentran afectadas, entre otras, las funciones ejecutivas, implicando significativas dificultades para responder a determinados estímulos, planificar y organizar acciones, reflexionar sobre posibles consecuencias e inhibir una respuesta automática inicial a fin de sustituirla por una más apropiada" (Rusca & Cortez, 2020)

Tarjeta 2:

Tarjeta 4:

"El TDAH es un trastorno complejo cuyas manifestaciones clínicas, en intensidad y desadaptación, son el reflejo de una posible alteración orgánica modulada por la influencia del ambiente (es decir, la educación, la intervención y el entrenamiento recibidos por el sujeto hasta el momento) que, en cierta medida, contribuye a frenar o a potenciar los síntomas" (Orjales, 2019).

Hoja de trabajo 1

Tarjeta 3:

"El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo de redes cerebrales que participan en términos generales

Tarjeta 5:

"El TDAH es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por un patrón persistente de inatención, hiperactividad y/o impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo" (American Psychiatric Association, 2022).

ε ⊗ ∂ ∞ + □ @ #

✦ ∂ £ © ™ ∞ ¥ B 3

φ £ α € § Z z 2 d b e e

ξ £ (3) 3 K □ □

Situación 1: Inatención

Objetivo: Mostrar cómo el estudiante se distrae fácilmente, pierde instrucciones y se retrasa frente al resto del grupo.

Escenario: Clase de matemáticas.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Carlos), compañeros.

Desarrollo:

Maestra: "Muy bien, chicos, abran su cuaderno en la página 35. Vamos a resolver los ejercicios del 1 al 5".

(Carlos mira por la ventana. Luego comienza a dibujar en su cuaderno. La maestra camina cerca de él.)

Maestra: "Carlos, ¿en qué ejercicio vas?"

Carlos (confundido): "¿Qué página era, profe?"

(Mientras los compañeros ya están resolviendo los problemas, Carlos apenas empieza a buscar la página.)

Situación 2: Hiperactividad

Objetivo: Reflejar la necesidad constante de moverse y la dificultad para mantenerse sentada o en silencio.

Escenario: Actividad de lectura en voz alta.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Ana), grupo.

Desarrollo:

Maestra: "Ahora, cada uno leerá un párrafo. Vamos en orden por fila".

(Ana se mueve en la silla, balancea los pies, se pone de pie sin pedir permiso, camina a sacar punta a su lápiz sin necesidad. Cuando le toca leer, empieza a hablar sin esperar que termine el compañero anterior.)

Maestra: "Ana, por favor, siéntate y espera tu turno".

Ana: "¡Pero ya me lo sé, quiero leer!"

Principales manifestaciones del TDAH en el contexto escolar (de la Cruz, 2019; Bejarano, 2020; de la Rosa et al.; 2020, Díaz de León & Martínez, 2020; Rusca & Cortez, 2020; Jaramillo & Sánchez, 2021)

Inatención

La inatención en el TDAH se caracteriza por dificultades para mantener la concentración en tareas o actividades, lo que puede llevar a cometer errores por descuido y a olvidar detalles importantes. Los niños con este síntoma suelen parecer no escuchar cuando se les habla directamente y tienen problemas para seguir instrucciones, lo que afecta su rendimiento académico y social. Además, pueden evitar o mostrar desagrado por tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido, como los deberes escolares. Esta falta de atención también se manifiesta en la tendencia a perder objetos necesarios para las actividades diarias, como juguetes, lápices o libros.

Hiperactividad

Situación 3: Impulsividad

Objetivo: Evidenciar la dificultad para esperar turnos, la impulsividad verbal y la interrupción constante.

Escenario: Juego de preguntas y respuestas en grupo.

Personajes: Maestra, estudiante con TDAH (Mateo), grupo.

Desarrollo:

Maestra: “¿Quién puede decirme cuál es el nombre del río más largo del mundo?”

(Mateo grita: “¡El Amazonas!” sin levantar la mano. La maestra iba a terminar la pregunta.)

Maestra: “Recuerda que debes esperar y levantar la mano”.

(Luego, durante la respuesta de otro compañero, Mateo interrumpe para corregir: “¡No, así no era!”)

La hiperactividad implica una actividad motora excesiva e inapropiada para el contexto. Los niños hiperactivos pueden moverse constantemente, incluso en situaciones en las que se espera que permanezcan sentados, como en el aula. Pueden correr o trepar en momentos inadecuados y tener dificultades para jugar o participar tranquilamente en actividades de ocio. Esta inquietud constante puede ser percibida por los demás como una energía inagotable o como si estuvieran "impulsados por un motor".

Impulsividad

La impulsividad se manifiesta en acciones precipitadas que ocurren sin pensar en las consecuencias. Los niños impulsivos pueden interrumpir o invadir las conversaciones o juegos de otros, tener dificultades para esperar su turno y responder antes de que se haya completado una pregunta. Esta falta de autocontrol puede llevar a accidentes o a situaciones sociales problemáticas, ya que actúan sin considerar las normas o expectativas sociales. Además, pueden tener dificultades para gestionar sus emociones, mostrando reacciones exageradas ante situaciones frustrantes.

<p><u>Hiperactividad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Se mueve en exceso. -Abandona su asiento. -Corre o salta excesivamente. -Es ruidoso, tiene dificultades para jugar. -A menudo está “en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor. -Habla en exceso. 	<p><u>Inatención:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dificultades para mantener la atención. -Parece no escuchar. -No sigue las instrucciones, no finaliza las tareas. -Dificultades para organizar. -Evitan o le disgustan tareas que requieren esfuerzo mental. -Extravía objetos. -Se distrae fácilmente. -Descuidado en las actividades diarias. 	<p><u>Impulsividad:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Da respuestas precipitadas. -Dificultad para guardar turno. -Interrumpe o se inmiscuye. -Habla en exceso sin contenerse ante las consideraciones sociales.
--	--	---

Taller 8: “Abordando el TDAH en el aula inclusiva”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Abordar el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), desarrollando estrategias efectivas para su atención y manejo dentro del aula.

Actividad 1: (15 minutos)

-Dinámica: “Palabras al vuelo”

Pedir a las y los participantes que escriban en una tira de papel palabras que asocien con el TDAH e ir colocándolas en la nube de palabras. Después se irán leyendo y se dirá por qué las asocian con el TDAH.

Actividad 2: (25 minutos)

Observar el video “TDAH en la escuela: signos, síntomas, ejemplos y soluciones”, para recordar lo que ya ha sido tratado. <https://www.youtube.com/watch?v=gWmCd201IHw>

-Relacionar el contenido de la dinámica con lo observado en el video y reflexionar:

¿Cómo creen ustedes que desde su posición de docentes pueden ayudar al alumnado con TDAH?

¿Qué pueden hacer?

-Retomar la actividad que se orientó en el encuentro pasado para traer a este encuentro: Propuestas de cómo podemos abordar el TDAH en el aula.

-Poner en común lo que cada cual trajo y explicar por qué lo propuso.

Informar el nombre y objetivo del taller

Actividad 3: (10 minutos)

-Presentar infografía con las principales manifestaciones en el aula, para recordar lo que ya se ha trabajado y entablar el debate. (Hoja de trabajo 1)

Inatención: dificultad para mantener el enfoque, seguir instrucciones o terminar tareas.

Hiperactividad: necesidad de moverse constantemente, incluso cuando no es apropiado.

Impulsividad: actuar sin pensar, interrumpir, dificultad para esperar turnos.

Dinámica grupal: (30 minutos)

-Formar 3 equipos. A cada equipo se le entrega una situación escolar relacionada con uno de los síntomas: inatención, hiperactividad, impulsividad. (Hoja de trabajo 2)

Deben:

-Identificar qué conducta está presente.

-Analizar cómo esa conducta afecta el aprendizaje.

-Proponer estrategias concretas para abordarla desde sus conocimientos.

Situación 1: Inatención

Alumno de 9 años, cuarto de primaria.

Durante una clase de matemáticas, la maestra explica cómo resolver problemas con fracciones. Mientras los demás estudiantes copian el ejemplo en su cuaderno, el alumno mira por la ventana, mueve su lápiz sin escribir y parece no escuchar. Cuando la docente le pregunta en qué paso van, él se sorprende, no sabe qué están haciendo y no ha copiado nada. En lugar de pedir ayuda, empieza a dibujar en su libreta. No terminó la tarea en clase y al día siguiente no recuerda lo explicado.

Relación con el TDAH: Presenta dificultades para mantener la atención en tareas prolongadas o que requieren esfuerzo mental sostenido. Sus distracciones constantes afectan su rendimiento, aunque no hay mala conducta intencional.

Situación 2: Hiperactividad

Alumna de 7 años, segundo de primaria.

Durante una actividad de lectura silenciosa, la alumna se levanta de su asiento sin permiso y camina entre los escritorios. Pregunta cosas irrelevantes a sus compañeros (“¿Qué tienes en tu lonchera?”), saca materiales de la mochila varias veces y no logra estar sentada más de cinco minutos. Aunque la maestra le ha asignado una hoja para colorear si termina antes, ella no puede mantenerse concentrada y vuelve a levantarse constantemente.

Relación con el TDAH: Presenta una necesidad constante de moverse, hablar y actuar. Su comportamiento no es disruptivo por rebeldía, sino que responde a una hiperactividad motriz difícil de controlar.

Situación 3: Impulsividad

Alumno de 11 años, sexto de primaria.

En una dinámica de clase en grupo, la maestra hace preguntas rápidas y pide levantar la mano para responder. Antes de que termine de formular la pregunta, el alumno grita la respuesta en voz alta, interrumpe a otros compañeros y a veces da respuestas sin pensar. También tiende a

reaccionar con enojo si pierde en juegos o si alguien lo contradice. En una ocasión, tiró su cuaderno al piso al ser corregido.

Relación con el TDAH: Manifiesta impulsividad al actuar sin pensar, interrumpir constantemente y tener dificultades para controlar reacciones emocionales. Estas conductas afectan su interacción con el grupo y la dinámica de la clase.

Actividad 4: (30 minutos)

-Explicar que trabajar con escolares con TDAH es una tarea que requiere de preparación por parte del profesorado, dedicación, esmero, mucho esfuerzo y sobre todo poner mucho amor a lo que se hace. Para eso es muy importante tener presente de qué forma podemos ayudar en el aula a estos escolares. Entregar plegable con las instrucciones que pueden ayudar al profesorado en la educación de escolares con TDAH (hoja de trabajo 3).

A partir de las recomendaciones establecer el diálogo con el profesorado para escuchar sus criterios.

Autores como Luman et al, (2005); Zimmerman et al, (2017); Harrison et al, (2020); Lovett & Nelson, (2021); Hallowell & Ratey (2022) hacen las siguientes recomendaciones para trabajar con escolares con TDAH:

1. Establecimiento de rutinas claras y predecibles

Implementar rutinas diarias estructuradas y consistentes ayuda a los estudiantes con TDAH a anticipar actividades y reducir la ansiedad, mejorando su capacidad de concentración y participación en el aula.

2. Uso de instrucciones claras y concisas

Proporcionar instrucciones breves y directas, una a la vez, facilita la comprensión y ejecución de tareas por parte de los estudiantes con TDAH, quienes pueden tener dificultades para seguir indicaciones complejas.

3. Incorporación de apoyos visuales

El uso de gráficos, listas de tareas y cronogramas visuales ayuda a los estudiantes con TDAH a recordar las actividades y mantenerse enfocados, proporcionando una referencia constante que refuerza la organización y la planificación.

4. Creación de un ambiente de aula adecuado

Organizar el aula para minimizar distracciones, como ubicar a los estudiantes lejos de ventanas o puertas y mantener el espacio ordenado, contribuye a mejorar la atención y el comportamiento de los alumnos con TDAH.

5. Aplicación de técnicas de refuerzo positivo

Reconocer y premiar los comportamientos adecuados y los esfuerzos, incluso los pequeños logros, fomenta un ambiente positivo y motiva a los estudiantes con TDAH a continuar mejorando.

6. División de tareas en segmentos más pequeños

Fraccionar las tareas grandes en partes más manejables ayuda a los estudiantes con TDAH a no sentirse abrumados, facilitando el enfoque y la finalización de las actividades.

7. Implementación de pausas frecuentes

Programar descansos breves y controlados durante el día escolar permite a los estudiantes con TDAH liberar energía acumulada, lo que puede mejorar su capacidad de concentración y comportamiento en clase.

8. Enseñanza de técnicas de autocontrol

Instruir a los estudiantes en estrategias de autorregulación, como el uso de señales o recordatorios para gestionar su comportamiento, promueve la autonomía y el desarrollo de habilidades de gestión personal.

9. Colaboración con padres y Especialistas

Mantener una comunicación constante y efectiva con los padres y los profesionales de la salud que atienden al estudiante es crucial para asegurar un enfoque coherente y coordinado tanto en casa como en la escuela.

10. Adaptaciones académicas individualizadas

Ofrecer adaptaciones específicas, como tiempo adicional para completar tareas o la posibilidad de realizar exámenes en entornos más tranquilos, puede ser necesario para acomodar las necesidades de los estudiantes con TDAH.

Conclusiones: (10 minutos)

Lluvia de ideas:

¿Qué ideas clave se llevan del taller?

¿Qué estrategias les parecen más aplicables a su contexto?

¿Qué prácticas deben replantearse o fortalecer a partir de lo abordado hoy?

¿Qué conclusiones generales pueden sacar de este taller?

¿Qué necesitan como docentes para implementar lo aprendido?

¿Cómo creen que lo que se abordó en el taller impactará en el alumnado con TDAH?

-Para finalizar cada docente comparte una palabra o frase que resuma lo que se lleva del taller.

Bibliografía

Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2022). Why Children With ADHD Need Structure and Routines. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/why-is-structure-important-for-kids-with-adhd-20747>

Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 80, 15-36. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.001>

Lovett, B. J., & Nelson, J. M. (2021). Systematic Review: Educational Accommodations for Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(4), 448–457. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>

Luman, M., Oosterlaan, J., & Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25(2), 183–213. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.001>

Zimmerman, N., Ledford, J. R., & Barton, E. E. (2017). Using Visual Activity Schedules for Young Children with Challenging Behavior. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 339–358. <https://doi.org/10.1177/1053815117725693>

Manifestaciones del TDAH:

Inatención: dificultad para mantener el enfoque, seguir instrucciones o terminar tareas.

Hiperactividad: necesidad de moverse constantemente, incluso cuando no es apropiado.



Impulsividad: actuar sin pensar, interrumpir, dificultad para esperar turnos.

Situación 1:

Alumno de 9 años, cuarto de primaria.

Durante una clase de matemáticas, la maestra explica cómo resolver problemas con fracciones. Mientras los demás estudiantes copian el ejemplo en su cuaderno, el alumno mira por la ventana, mueve su lápiz sin escribir y parece no escuchar. Cuando la docente le pregunta en qué paso van, él se sorprende, no sabe qué están haciendo y no ha copiado nada. En lugar de pedir ayuda, empieza a dibujar en su libreta. No terminó la tarea en clase y al día siguiente no recuerda lo explicado.

Situación 2:

Alumna de 7 años, segundo de primaria.

Durante una actividad de lectura silenciosa, la alumna se levanta de su asiento sin permiso y camina entre los escritorios. Pregunta cosas irrelevantes a sus compañeros (“¿Qué tienes en tu lonchera?”), saca materiales de la mochila varias veces y no logra estar sentada más de cinco minutos. Aunque la maestra le ha asignado una hoja para colorear si termina antes, ella no puede mantenerse concentrada y vuelve a levantarse constantemente.

Situación 3:

Alumno de 11 años, sexto de primaria.

En una dinámica de clase en grupo, la maestra hace preguntas rápidas y pide levantar la mano para responder. Antes de que termine de formular la pregunta, el alumno grita la respuesta en voz alta, interrumpe a otros compañeros y a veces da respuestas sin pensar. También tiende a reaccionar con enojo si pierde en juegos o si alguien lo contradice. En una ocasión, tiró su cuaderno al piso al ser corregido.

Hoja de trabajo 3:

Recomendaciones para el trabajo con escolares con TDAH

Autores como Luman et al, (2005); Zimmerman et al, (2017); Harrison et al, (2020); Lovett & Nelson, (2021); Hallowell & Ratey (2022) hacen las siguientes recomendaciones para trabajar con escolares con TDAH:

1. Establecimiento de rutinas claras y predecibles

Implementar rutinas diarias estructuradas y consistentes ayuda a los estudiantes con TDAH a anticipar actividades y reducir la ansiedad, mejorando su capacidad de concentración y participación en el aula.

2. Uso de instrucciones claras y concisas

Proporcionar instrucciones breves y directas, una a la vez, facilita la comprensión y ejecución de tareas por parte de los estudiantes con TDAH, quienes pueden tener dificultades para seguir indicaciones complejas.

3. Incorporación de apoyos visuales

El uso de gráficos, listas de tareas y cronogramas visuales ayuda a los estudiantes con TDAH a recordar las actividades y mantenerse enfocados, proporcionando una referencia constante que refuerza la organización y la planificación.

4. Creación de un ambiente de aula adecuado

Organizar el aula para minimizar distracciones, como ubicar a los estudiantes lejos de ventanas o puertas y mantener el espacio ordenado, contribuye a mejorar la atención y el comportamiento de los alumnos con TDAH.

5. Aplicación de técnicas de refuerzo positivo

Reconocer y premiar los comportamientos adecuados y los esfuerzos, incluso los pequeños logros, fomenta un ambiente positivo y motiva a los estudiantes con TDAH a continuar mejorando.

6. División de tareas en segmentos más pequeños

Fraccionar las tareas grandes en partes más manejables ayuda a los estudiantes con TDAH a no sentirse abrumados, facilitando el enfoque y la finalización de las actividades.

7. Implementación de pausas frecuentes

Programar descansos breves y controlados durante el día escolar permite a los estudiantes con TDAH liberar energía acumulada, lo que puede mejorar su capacidad de concentración y comportamiento en clase.

8. Enseñanza de técnicas de autocontrol

Instruir a los estudiantes en estrategias de autorregulación, como el uso de señales o recordatorios para gestionar su comportamiento, promueve la autonomía y el desarrollo de habilidades de gestión personal.

9. Colaboración con padres y especialistas

Mantener una comunicación constante y efectiva con los padres y los profesionales de la salud que atienden al estudiante es crucial para asegurar un enfoque coherente y coordinado tanto en casa como en la escuela.

10. Adaptaciones académicas individualizadas

Ofrecer adaptaciones específicas, como tiempo adicional para completar tareas o la posibilidad de realizar exámenes en entornos más tranquilos, puede ser necesario para acomodar las necesidades de los estudiantes con TDAH.

Taller 9: “Taller integrador: Construyendo una escuela para todos”

Duración: 2 horas

Objetivo:

Fortalecer las competencias del personal docente para identificar, comprender y aplicar principios, políticas y estrategias de educación inclusiva, reconociendo la diversidad, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, actuando en conformidad con el marco legal vigente.

Actividad 1: (30 minutos)

-Comenzar recordando todo lo que se ha abordado hasta ahora en los talleres pasados (escuchar las ideas de cada cual)

¿Cómo se han sentido?

Informar el nombre y el objetivo de este taller

-Esta primera actividad la haremos mediante la dramatización de un juicio. Primero se asignarán los personajes, posteriormente se familiarizarán con el contenido y luego dramatizarán el juicio.

Personajes:

Juez: dirige el juicio y emite el veredicto con base en las leyes y los argumentos presentados.

Fiscal: representa los intereses del estudiante y expone los derechos vulnerados.

Defensor: representa al personal docente/directivo.

Docente acusada: explica por qué tomó la decisión.

Directora: justifica su postura institucional.

Madre de Laura: expone su inconformidad.

Laura: expone su testimonio.

Testigos: compañeros de grupo, maestra de apoyo, etc.

Observadores (el resto del profesorado): toman notas para el análisis final y pueden deliberar como jurado simbólico si se desea.

Caso: "Laura, la niña que no fue a la excursión"

Laura es una niña de 9 años con parálisis cerebral que utiliza silla de ruedas, asiste a una escuela primaria pública. Su grupo planeó una excursión al zoológico. La directora y la docente titular decidieron que Laura no participara, argumentando falta de condiciones logísticas y seguridad. La madre de Laura ha presentado una queja.

El Juicio

[El juez entra y golpea el mazo]

Juez:

Buenas tardes. Se abre la sesión del Tribunal Educativo Inclusivo. Hoy se analizará el caso número 07/2025: "*Laura vs. Escuela Primaria Ignacio Zaragoza*". Se acusa a la docente y a la directora del plantel de incurrir en prácticas de exclusión educativa contrarias a lo establecido en los marcos legales nacionales e internacionales. Se solicita a las partes que se presenten.

Fiscal:

Represento a Laura y a su madre en este caso. Argumentaremos que la menor fue discriminada por razón de discapacidad y que se violaron sus derechos humanos, particularmente su derecho a la educación inclusiva y a la participación plena.

Defensor:

Yo represento a la docente y la directora. Sostenemos que las decisiones tomadas respondieron a cuestiones de seguridad y a la falta de infraestructura adecuada, sin intención discriminatoria.

Juez:

Gracias. Proceda la fiscalía a exponer los hechos.

Fiscal:

El pasado 5 de mayo, la escuela programó una excursión al zoológico. La alumna Laura no fue incluida. Su madre fue informada que "no había transporte adaptado", que "podía ser peligroso llevarla", y que era "mejor que se quedara en casa".

Fiscal muestra tarjeta legal:

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), Artículo 24: "Los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles... No se debe excluir a una persona del sistema educativo general por motivos de discapacidad."

Fiscal continúa:

Además, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en su Artículo 12, señala que:

"La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional."

Laura no fue excluida del salón de clases... pero fue excluida de una experiencia educativa significativa.

Juez:

Gracias. Tiene la palabra la defensa.

Defensor:

Honorable juez, respetamos la CDPD y la LGIPD. Sin embargo, esta decisión fue tomada considerando la seguridad de la menor. No contamos con transporte adaptado ni personal suficiente para asistirle en un espacio público con escaleras y desniveles. No fue un acto de exclusión, sino una medida preventiva.

Defensa muestra tarjeta legal:

Ley General de Educación, Artículo 11:

“La educación que imparta el Estado será inclusiva... y establecerá condiciones que favorezcan el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes.”

Defensor:

Lamentablemente, en este caso, no se contaban con las condiciones mínimas para garantizar una participación segura.

Juez:

Gracias. Pasamos ahora a los testimonios. Tiene la palabra la madre de Laura.

Madre de Laura:

Mi hija se preparó por días. Me preguntaba qué ropa usar, qué animales vería. Me dolió tener que decirle que no iba. Ella lloró, preguntó por qué no podía ir si sus amigos sí. ¿Por qué siempre la dejan fuera?

Laura:

“Yo quería ir. Me gustan los animales. Quería ver a mis amigos. No es justo que me dejen siempre en casa. Puedo hacer muchas cosas si me ayudan. Solo necesito un poco de apoyo.”

Maestra de apoyo (testigo):

Yo ofrecí acompañarla, sugerí opciones. Pero se me dijo que el riesgo era muy alto y que la directora ya había decidido. Faltó disposición para buscar soluciones.

Compañera (testigo):

Nosotros queríamos que fuera Laura. Preguntamos por ella ese día. No fue igual sin ella.

Juez:

Gracias por los testimonios. Pasamos al debate cruzado.

Fiscal:

¿Solicitaron apoyo a la supervisión o al DIF para transporte?

Defensor/a:

No. Consideramos que no daría tiempo.

Fiscal:

Entonces, ¿fue más fácil dejar fuera a una niña que buscar una solución?

Juez:

Cierro esta etapa. Procederé al fallo.

Veredicto del Juez:

Tras escuchar los argumentos, este tribunal concluye que:

1-La exclusión de Laura constituye una vulneración de su derecho a participar plenamente de todas las experiencias escolares.

2-Las razones logísticas no justifican la omisión de medidas razonables de inclusión.

3-Se incumplieron los principios de equidad, inclusión y no discriminación que mandata el marco legal vigente.

Por tanto, se dicta el siguiente mandato:

La escuela debe implementar medidas de inclusión en todas sus actividades, considerar transporte adaptado en futuras salidas, e incorporar la participación de la familia y del equipo de apoyo en la toma de decisiones.

Reflexión guiada colectiva:

¿Qué otras alternativas pudieron haberse considerado?

¿Qué ajustes razonables se pueden aplicar en casos similares?

¿Cómo integramos la ley en nuestras decisiones diarias?

Actividad 2: (25 minutos)

“Diseña tu escuela inclusiva”

-Invitar a observar el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=eSLai96yurY>

¿Qué elementos del video tuvieron más impacto en ustedes?

¿Qué prácticas inclusivas ya se implementan en nuestras escuelas y cuáles podrían incorporarse?

¿Qué podemos aportar a partir de la observación del pequeño video?

- La educación inclusiva como una política pública es un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Reflexionamos:

¿Qué hace que una escuela sea verdaderamente inclusiva?

¿Qué prácticas excluyentes aún prevalecen en nuestras escuelas?

¿Cómo se traduce la inclusión en las decisiones institucionales?

-La actividad que se realizará a continuación consiste en imaginar y diseñar una escuela ideal inclusiva. La actividad se realizará por equipos y para eso formaremos 3 equipos. Se tendrá en cuenta las instrucciones de cada componente en el cuadro y lo que debe incluir. De igual modo pueden agregar lo que ustedes estimen conveniente.

-El diseño del aula se realizará en un papelógrafo, se deberá argumentar los elementos que se observe en su escuela al presentar el modelo que elaboraron.

Componente	¿Qué deben incluir?
Políticas de admisión	¿Cómo se asegura el ingreso de todos los estudiantes sin discriminación?
Apoyos educativos	¿Qué recursos humanos, materiales y estrategias se brindan para atender la diversidad?
Participación familiar	¿Cómo se involucra a las familias en la vida escolar? ¿Cómo se promueve la corresponsabilidad?
Cultura escolar	¿Qué valores, actitudes y normas fomentan el respeto, la equidad y la colaboración?

Espacios accesibles	¿Cómo es la infraestructura y el entorno físico para asegurar la accesibilidad de todos los estudiantes?
---------------------	--

-Cada equipo pasa a exponer su producto. Al finalizar reflexionamos a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué elementos destacaron y por qué?

¿Qué desafíos anticipan en su implementación?

¿Cómo se asegura que su escuela sea realmente para *todos*?

¿Qué aprendizajes nos deja esta actividad sobre la política inclusiva?

¿Qué cambios podríamos proponer en nuestra propia escuela a partir de lo diseñado?

¿Qué barreras deben enfrentarse para lograr una escuela así?

Actividad 3: (25 minutos)

-A partir de la pregunta generadora pensar y responder:

“¿Qué barreras enfrentan mis estudiantes para aprender y participar plenamente en el aula?”

-Escribir las respuestas en post its (uno por cada barrera)

-Al concluir cada uno toma sus post-its y los organiza en un gran papel kraft según las siguientes categorías del mapa de barreras: (se ordena tipo un mapa visual)

“Mapa de barreras”

Barreras actitudinales:

Barreras estructurales:

Barreras didácticas:

Barreras normativas:

-Indicar que ya tienen las barreras identificadas. Ahora van a proponer soluciones para estas barreras en dependencia de lo que se trate. Para esta actividad se van a dividir en 4 equipos y cada equipo va a tomar un tipo de barrera.

Guía para propuestas (pueden apoyarse en las preguntas para elaborar las soluciones):

¿Cómo podrías ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación (DUA)?

¿Qué ajuste razonable podría eliminar esta barrera sin exigir recursos excesivos?

Ejemplos de soluciones (son ejemplos muy concretos en cuanto a las soluciones que brinda, pero en los equipos deben fundamentar bien la solución):

-Barrera actitudinal: Baja expectativa hacia estudiantes con discapacidad

Solución: Sensibilización docente con casos reales y enfoque en fortalezas.

-Barrera estructural: Aula sin rampa de acceso

Solución: Gestionar apoyo institucional para adaptar el acceso.

-Barrera didáctica: Actividades solo orales sin apoyos visuales

Solución: Incorporar pictogramas y material visual para todos.

-Barrera normativa: Evaluación única, sin considerar estilos de aprendizaje

Solución: Ofrecer diferentes formas de evaluación (oral, escrita, visual).

Cerrar la actividad respondiendo a las preguntas:

¿Qué barreras están más presentes en nuestras escuelas?

¿Qué aprendizajes nos deja esta actividad para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva?

Nos quedamos con la siguiente frase:

"Cuando identificamos las barreras, podemos construir caminos. La inclusión comienza por reconocer los desafíos y trabajar colaborativamente para transformarlos."

Actividad 4: (30 minutos)

"Caja de la diversidad"

-Seguimos trabajando en 4 equipos, los que ya habían sido formados en la actividad anterior. Habrá una caja con tiras de papel cerradas, tendrán escritas los diferentes tipos de escolares que podemos tener en las aulas (como los ejemplos siguientes), cada equipo tomará 2 papeles:

-Escolar con discapacidad.

-Escolar con TDAH.

-Escolar migrante.

-Escolar que haya repetido el grado.

-Escolar indígena.

En cada equipo van a responder a las siguientes preguntas:

¿Qué necesita este escolar para participar en las actividades escolares y aprender?

¿Cómo adaptarías tu clase?

¿Qué recursos humanos y materiales necesitas?

Luego seleccionar de los 2 casos el que resulte más viable y preparar una dramatización donde ese escolar va a contar la historia de su vida en el entorno escolar. Sin indicaciones, pues todo se dejará a la imaginación de los participantes.

Posteriormente en plenaria cada equipo responde a las preguntas y dramatiza su caso.

Conclusiones: (10 minutos)

Mural de compromisos: "Yo me sumo a la inclusión"

-En un mural o cartel colectivo, cada docente escribe y firma un compromiso personal para promover la inclusión desde su práctica.

Se hace una ronda de lectura voluntaria.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



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 10 de marzo del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas inclusivas**, elaborada por el estudiante **Israel Delgado Risquet**, 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:2026-03-10 12:00:22 | FIRMANTE

hcRsKkxHY893BD3ukkkQDC20Fr6cuv+s9CjcZEJ1vYlh0oEQzyQvBOTPFVzKutzW2EFRyCn4wqHy4XdeGI8TI/oLCZNyUzJxwSpmQDL+JlbrlVGGiwrOFAnjMoA06i6YU86ALpEq
Srmtrmp/synOlanDob8EDzhWhQ7DwPzPS6acBupWvWws1GsLucnPY8VSYQXRocs32WfPAfwydbLWnkaYtOS9KyHLHOBIP2YktiDV5i2xmIPQhsSrlqUJdLzeCDprTEiGI410rWt
4lGSLodGKdQhDjdg5S29+VxDvqoeg3xm+UIO+36SABgVNC1jChZAcJ2QXiLdJbCY4CIFPQeg==

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



[Ky9Pav6QL](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/BguIPRE5FR4Y4UaxKXAedfY0hN2qktuo>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



Cuernavaca, Morelos, a 10 de marzo del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas inclusivas**, elaborada por el estudiante **Israel Delgado Risquet**, 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. Gabriela López Aymes.

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

GABRIELA LOPEZ AYMES | Fecha:2026-03-10 11:46:40 | FIRMANTE

FXFWDoGhx6R9oUaF7i4havMTOXVLP4F4zINSU+BRpdANSuvlQhPU141xiuXD9pgxqwAlytK/yvUdcEQUeY45R6ZJi82gtj8f63z.JyhCBkuy1rNxbB637E+9bn17ejpUVUOpz02ASb
jjiqSDKTaho7TjeXVupsfPHofHbxb7c1fGmdtm/Aqrylt8G/k3QXstxBYuS6ZovLP8q/m7214TlJBMX4ta/bxH2JUn+kr+FZ7PBsD3O9Le5Cw27njNbfNcT5L3ZqX82/z++ldp1/j6Soj6yT
Zl0AIF77a94Nr+gz7CqnOPrdrgLXtEl1mvNpOXb+J0IRTzOBMhsWZXq3g0Q==

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



Ej3qTQgaB

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/IRm1fiiCXScsbHEGPYp7bA0EMWvGKUbm>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



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 10 de marzo del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas inclusivas**, elaborada por el estudiante **Israel Delgado Risquet**, 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. Gloria Rosario Vergara Salinas.

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

GLORIA ROSARIO VERGARA SALINAS | Fecha:2026-03-10 11:29:01 | FIRMANTE

CmRcNvSCtsD3r/iLeVtJSOeBk7yycAzhW28Zz6Un/XjyMki8ofxsH+vLRTb6aZIntW6XQ3bLyawfD1HyjHzIsE8+5ah90vLmopifyRUfXqBO9SSz6GpexijUvwJOPBN4SkMKwbEKn2u
xhPILW86pXYdk3rwd9Jth4TAuE5ijLnaZhePq2XUxWjOVAxAO0jdjPk8BIFqIzWYp06LAITKJgPd4yT19ogckiYB//S4ees5xnjarZ3C0wRrA+6961y9e56zjIEde0QOb/NymvM/3scWX
drPEj63YilyA7IC4uBgTv0jJvWqX/KmRoZ80yXLZWD+5LMkTis2wHDKnwhKQ==

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



[am1cQU0Gg](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/m9CeTGPTZ2CX4jvhP2QeTl9gRse0mVdC>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



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 10 de marzo del 2026.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas inclusivas**, elaborada por el estudiante **Israel Delgado Risquet**, 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. Liliana Arce 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

LILIANA ARCE FLORES | Fecha:2026-03-11 11:58:06 | FIRMANTE

CEmgIXawC2n1oAdU4Uhg+x5nzhHrZ8vUauOE3BAsV3JPOoLLjnIroaFYPk/JxUm0SJ3PJm4hE/ah7wRhEvSeD+ajCGYtp1eoAdVxk47/q5DZeSd0xHMQ4BeKAE/smg5c7LVItD
SVNvIRKfRt8W1yQNFc4pSgHtxdnUbhRx5cYcMRjmlBkAGelppSJsYYxaliPpC9U6RaXpFSdbfDF7oQ8ZhBViZccpyTQKCUrbTY/kjgGkWyfmsnPrqxnINIKvZCdeTxV+OhEqzIk/Gv
0ZCuZ0VnOKwIbn+241h9/mxtb2cm0bQleXe3HrETeuZbqW2gR0Nr1Su8TfP0kFqtiz6Aw==

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



Qz123TBC7

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/PcalzXUPLdMcCAK68Gd9woGVjrzuw8NR>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

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

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



Cuernavaca, Morelos, a 10 de marzo del 2025.

ASUNTO: Voto aprobatorio.

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis **Preparación del docente de la escuela primaria hacia la implementación de prácticas inclusivas**, elaborada por el estudiante **Israel Delgado Risquet**, 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. Rosa Diana Santamaría Hernández.
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

ROSA DIANA SANTAMARIA HERNANDEZ | Fecha:2026-03-10 20:16:07 | FIRMANTE

eliECMN3bVRi6RxeBQAKafe5GyyTdeNywMofPMVQiI0DT+kifVIVMjAQ9YgGkDNs64JyFjOYTIC0sVglv+DAIQ+KtMMq+r3VtkaLC0noTp7TIMKy6lihZEOWH0BI2OVbbYppq8BOpkYELt8bXPlyzWIKNjnknDj2MTJ4iuvFt9wrSyEs0kREw1WXzxvrFFYWOj05qRSZuuFyLjR4UuDdSOql3PVMXdl9ksh6VaWSvfZbN4r7S5CfjrbZBr80aUiPT11SKbCDEWW75HqizSwlzD038BHVjnnpVwsJw4w/7ht3gr25fYzRWNgUphSjJRpT5Gm2DB3VYoGyrZm7rd1LA==

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



[wqheg0CJQ](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/PDOFIN6hzQf6hgHMYZj1aXADEe2vJ6Be>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029