



**Prácticas docentes inclusivas en el aula regular para la atención de
estudiantes con discapacidad: Estudio de caso en una escuela
primaria de La Paz, Baja California Sur.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A:

VIRIDIANA ALVARADO TERÁN

ASESORA DE TESIS

DRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

SINODALES:

DR. JOSE ALBERTO FRAIJO FIGUEROA

MTRA. KARLA MARGARITA JUVERA QUIJADA

Hermosillo, Sonora, Junio del 2025



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora



Prácticas docentes inclusivas en el aula regular para la atención de
estudiantes con discapacidad: Estudio de caso en una escuela
primaria de La Paz, Baja California Sur.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

P R E S E N T A:

VIRIDIANA ALVARADO TERÁN

ASESORA DE TESIS

DRA. ROSA ASCENCIÓN ESPINOZA CID

SINODALES:

DR. JOSE ALBERTO FRAIJO FIGUEROA

MTRA. KARLA MARGARITA JUVERA QUIJADA

Hermosillo, Sonora, Junio del 2025



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Hermosillo, Sonora, a 05 de junio de 2025.

**C. VIRIDIANA ALVARADO TERAN
PRESENTE.**

La Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, en cumplimiento de las disposiciones normativas referidas al proceso de titulación, y como resultado del análisis realizado a su Tesis denominada: "Prácticas docentes inclusivas en el aula regular para la atención de estudiantes con discapacidad: Estudio de caso en una escuela primaria de La Paz, Baja California Sur" manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la Institución para la obtención de Grado de Maestría.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar el examen correspondiente, el día **lunes 30 de junio del 2025**, a las **16:00 horas**, en la Sala de Usos Múltiples (SUM) de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

ATENTAMENTE

Mtro. Josué Gutiérrez González
Director de la Escuela Normal Superior,
Plantel Hermosillo



GOBIERNO DEL ESTADO DE SONORA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN
PROFESIONAL DOCENTE DE SONORA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR
PLANTEL HERMOSILLO
C.C.T. 28DNL0002K

LCC. Dora Cecilia Barrientos López
Subdirectora Académica de Escuela
Normal Superior, Plantel Hermosillo

Dra. Rosa Ascención Espinoza Cid
Directora de Tesis

C.c.p. Coordinación de Posgrado
Minutario

RESUMEN

Este documento presenta una investigación cualitativa que caracteriza las prácticas pedagógicas de las y los docentes que atienden a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Para lograr este objetivo, se realizó un estudio de caso en una escuela primaria de la ciudad de La Paz, Baja California Sur y a través de técnicas como la entrevista y la observación aplicadas a cinco docentes de aula regular, se recopiló información sobre cómo perciben la inclusión y cuáles son las acciones que realizan para atender a las y los estudiantes con discapacidad. La validez de los instrumentos se garantizó mediante un proceso de pilotaje en el que se aplicó una versión preliminar a tres docentes, lo que permitió rediseñar un instrumento con mayor claridad y precisión para recabar los datos. En el caso del análisis de información se llevó mediante el programa ATLAS.ti, que facilitó la organización y codificación sistemática de los datos. Los hallazgos revelaron que el profesorado considera la flexibilidad y la adaptabilidad como prácticas clave que garantizan la igualdad de oportunidades en el aula al aplicarse a elementos curriculares como la planeación y la evaluación. Asimismo, se identificaron estrategias específicas de atención para el alumnado con discapacidad, tales como la colaboración grupal, el apoyo entre pares y el apoyo personalizado. Además, la participación de las familias, así como el trabajo interdisciplinario y colaboración de otros profesionales, fueron considerados por los docentes como acciones favorecedoras para la inclusión de los estudiantes.

Palabras clave: Prácticas docentes, educación inclusiva, estrategias de atención, discapacidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1 La Educación Inclusiva en la Práctica: Antecedentes	2
1.2 Justificación.....	6
1.3 Problematización	10
1.4 Preguntas y objetivos.....	11
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Políticas Públicas	12
2.1.1 Políticas Internacionales.....	12
2.1.2 Políticas Nacionales.....	14
2.1.3 Políticas Estatales.....	16
2.2 Referentes Teóricos.....	16
2.2.1 Educación Inclusiva.....	17
2.2.2 Escuela inclusiva.....	19
2.2.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)	20
2.2.4 Prácticas Docentes Inclusivas	22
2.2.5 Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad.....	24
2.2.6 Docente Inclusivo.....	27
2.2.7 Competencias del docente inclusivo	28
2.2.8 Conceptualización de Discapacidad	30
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	33
3.1 Enfoque Metodológico	33
3.2 Diseño	35
3.3 Selección de sujetos clave	36
3.4 Técnicas e Instrumentos.....	38
3.5 Procedimiento	42
3.6 Análisis de Datos	43
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	45
4.1 Resultados del análisis de entrevista a docentes	45
4.1.1. Concepciones Docentes sobre Educación Inclusiva	47
4.1.2 Implicaciones de un docente inclusivo	49
4.1.3 Elementos de un Currículo inclusivo.....	51
4.1.4 Prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad	55
4.1.5 Recomendaciones docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad	59
4.2 Análisis y resultados de la observación en aula regular	61
4.2.1. Colaboración Grupal.....	62

4.2.2 Apoyo entre Pares	64
4.2.3 Apoyo Personalizado	66
4.2.4 Diversificación en el uso de materiales.....	69
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	72
REFERENCIAS	76
APÉNDICES	83

Figuras

Figura 1. Esquema de referentes teóricos.....	17
Figura 2. Rasgos que caracterizan las prácticas inclusivas.....	23
Figura 3. Ámbitos y ejemplos de Ajustes Razonables.....	26
Figura 4. Competencias del docente inclusivo.....	29
Figura 5. Esquema metodológico.....	33
Figura 6. Criterios específicos para selección de sujetos clave.....	38
Figura 7. Planificación de la observación.....	41
Figura 8. Fases del análisis de datos cualitativos.....	43

Tablas

Tabla 1. Variable e indicadores definidos en la entrevista.....	39
Tabla 2. Resultado de categorías cualitativas de la entrevista a docentes.....	46
Tabla 3. Respuestas de docentes categorizadas en las concepciones sobre la educación inclusiva..	48
Tabla 4. Respuestas de docentes categorizadas en las implicaciones de un docente inclusivo.....	50
Tabla 5. Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de Planeación, derivada de la categoría de análisis: Elementos de un currículo inclusivo.....	52
Tabla 6. Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de Evaluación, derivada de la categoría de análisis: Elementos de un currículo inclusivo.....	53
Tabla 7. Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de Actividades, derivada de la categoría de análisis: Elementos de un currículo inclusivo.....	54
Tabla 8. Respuestas docentes agrupadas por subcategorías derivadas del tema: Prácticas docentes para la inclusión de alumnos con discapacidad.....	56
Tabla 9. Respuestas docentes relacionadas con la categoría: Recomendaciones docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad.....	60

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque que busca reconocer y valorar la diversidad de las y los educandos con la finalidad de eliminar las barreras que impiden el acceso y la participación de todos en el proceso de aprendizaje. En este sentido, la función del profesorado se considera significativa para la creación de entornos de aprendizajes accesibles, equitativos y justos para el estudiantado, independientemente de sus características, necesidades y circunstancias. En este contexto, surge la necesidad de investigar cómo el profesorado percibe y aborda la diversidad en el aula, y cómo desarrollan sus prácticas para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad.

Para un mayor entendimiento del desarrollo de esta investigación, se ha estructurado este documento en cinco capítulos que proporcionan una visión detallada y sistemática del estudio. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema, presentando la principal motivación de esta investigación y literatura que muestra la pertinencia del enfoque inclusivo en la educación. El capítulo dos se centra en el marco teórico, proporcionando una comprensión más profunda del objeto de estudio a través de dos secciones: un marco legal que presenta políticas específicas y un apartado de conceptos clave que subyacen a la atención de las y los estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión.

En el caso del capítulo tres se detalla el proceso metodológico, incluyendo el tipo de investigación, diseño, selección de participantes, las técnicas e instrumentos empleados para recopilar datos así como el procedimiento para el análisis de la información. En continuación, se encuentra el capítulo cuatro en el que se concentra el análisis de resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados y su discusión. Finalmente, el capítulo cinco proporciona conclusiones que otorgan una visión integral de los principales hallazgos y responden a las preguntas de investigación que guiaron el objetivo general de este estudio.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo se compone de varios apartados que permiten contextualizar y delimitar el planteamiento del problema. En primer lugar, se presentan los antecedentes, los cuales reúnen investigaciones relacionadas con las prácticas y concepciones docentes en el marco de la educación inclusiva, proporcionando un panorama general sobre los hallazgos en distintos contextos y las áreas que requieren mayor exploración. A continuación, se expone la problematización, donde se describe el problema de estudio y el interés que motiva su abordaje, seguido de los objetivos y preguntas que orientan la investigación. Finalmente, se incluye la justificación, en la que se argumenta la relevancia y pertinencia del estudio dentro del campo educativo.

1.1 La Educación Inclusiva en la Práctica: Antecedentes

La tendencia general hacia la búsqueda de acciones que otorguen respuesta a las desigualdades educativas que se presentan a nivel mundial, ha acrecentado el interés de investigadores por el enfoque inclusivo, debido a que, el estudio de este modelo enmarca la necesidad por reconocer, identificar y valorar cuáles son las prácticas que realiza el profesorado para responder a la diversidad en el aula y analizar hasta qué punto estas favorecen la atención de los estudiantes con necesidades específicas, que en algunos casos pueden llegar a afrontar barreras para el aprendizaje y para la participación (BAP). Lo anterior, ha permitido enriquecer y comprender la situación actual de la investigación en el campo de la educación inclusiva.

Para iniciar, podemos señalar a Zapata et al. (2019) quienes indagaron prácticas pedagógicas en Medellín, España, de docentes que se desempeñaban en la primera infancia y que contaban en su grupo con educandos que presentaban alguna dificultad de aprendizaje. Además, expresaron que las instituciones educativas están obligadas a cumplir por ley con las políticas de inclusión y materializarlas en las acciones pedagógicas. Por lo tanto, se deben implementar estrategias para que la escuela sea un espacio inclusivo, sin más barreras que las que cada persona con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales (NEE) imponga a nivel personal.

Zapata et al. (2019) rescatan que es el personal docente quien vivencia la diversidad en su aula, y a través de diferentes prácticas, es quien propicia una educación inclusiva, misma que debe reflejarse en los instrumentos sugeridos como el diseño universal del aprendizaje y el plan individual de ajustes razonables que contempla el desarrollo cognitivo y social. Los hallazgos muestran que la inclusión es una experimentación de actividades individualizadas, donde poco se pone en práctica el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), y no se diseñan Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Esta evidencia empírica muestra al DUA y a los ajustes razonables como la acción pedagógica que permite a todos los participantes de un aula se desempeñen de acuerdo a sus capacidades y fortalezas, evitando así separar al alumnado que presenta alguna discapacidad de los que se consideran regulares (Zapata et al., 2019).

En la misma línea de análisis, Carrillo et al. (2018), en la ciudad de Cúcuta, Colombia, realizaron un estudio cuantitativo con alcance descriptivo para comparar las prácticas pedagógicas por medio de un instrumento Titulado Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE), donde evaluaron variables como las actitudes, conocimientos, prácticas y contextos (social y educativo), de un grupo de 348 docentes que pertenecían a la educación básica de carácter público en la zona urbana y que, además, no contaban con estudios de pregrado o posgrados afines a la educación inclusiva.

Este estudio muestra que no son influyentes los años de experiencia y el género, ni hay incidencia significativa del nivel académico al materializar las pedagógicas incluyentes en el aula. Sin embargo, señala que existe discrepancia entre las instituciones educativas, la cual se otorga a que el profesorado asume el ejercicio de su práctica de acuerdo al proyecto educativo institucional, por lo tanto, las acciones que ejecutan responden a los planes de mejoramiento institucional planeadas para responder a las políticas de inclusión (Carrillo et al., 2018).

Colás et al. (2017) indagaron con 75 docentes de educación primaria y secundaria en la provincia de Sevilla, España, a quienes le aplicaron un cuestionario dividido en dos escalas con el objetivo de evaluar la implementación de pedagogías inclusivas. Los investigadores buscaban describir los efectos que provocan estas prácticas en la comunidad educativa y conocer el impacto a nivel emocional derivado de su implementación. Los hallazgos de este estudio revelan un profesorado con mayor compromiso y disposición de formación en materia

de inclusión así como buena actitud a la hora de ejecutar estas acciones, esto va relacionado con el estado emocional positivo que refleja al enfrentarse a estas prácticas en sus centros de trabajo, sin embargo, no son concluyentes al tratarse de acciones que van en beneficio del alumnado con urgentes necesidades específicas, debido a que, las acciones incluyentes están dirigidas a una población más amplia de alumnado. Es decir, los resultados no identifican una comunidad o estudiante con medidas específicas de atención para favorecer la inclusión.

La literatura cuenta la importancia que ha sido el análisis de las concepciones docentes para responder a la diversidad, tal es el caso de Muñoz et al. (2015) que exploraron las perspectivas dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad y en sus resultados señalan si éstas se convierten en barreras o recursos para la inclusión educativa, lo cual permite clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación.

La investigación se realizó con duplas de docentes de grupo regular y educación especial, que en conjunto han otorgado atención hacia algún alumno o alumna que enfrenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación ([BAP], Muñoz et al., 2015). Los autores, a través de una entrevista episódica dieron pauta para que las duplas reflexionaran sobre las propias prácticas pedagógicas, levantarán hipótesis y generarán una racionalidad alternativa para la acción, lo anterior permitió que se identificaran tres perfiles de concepciones docentes las cuales denominaron como: individual, dilemática e interactiva, mismas que son definidas y clarifican sus resultados a continuación:

- a) El perfil individual se caracteriza por centrar todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes (modelo medico/rehabilitador), sin considerar los elementos del contexto ni las potencialidades de los niños y las niñas. Lo anterior, se considera una barrera para la inclusión ya que siguen utilizando un lenguaje que adjudica el problema al alumnado o la condición que presenta, lo cual influye en su intervención.
- b) El perfil dilemático radica en la reflexión que realizan para cuestionarse sobre las formas más adecuadas para responder a las necesidades del estudiantado, exponiendo pros y contras. Los datos señalan que el profesorado considera importante realizar trabajo conjunto pero la falta de tiempo para su planificación produce optar por el trabajo de manera individual.

- c) El perfil interactivo se caracteriza por la valoración del potencial de los educandos sobre su déficit, asumiendo un rol activo y colectivo para reducir o eliminar las barreras para la inclusión. En este caso los resultados muestran que el personal docente asume y valora que para planificar los apoyos se requiere de una responsabilidad compartida entre los distintos profesionales disponibles en la escuela.

El profesorado, durante el análisis de episodios en los que se vieron enfrentados a responder a la diversidad, construyeron discursos heterogéneos donde destacó la perspectiva individual y en menor medida las que se encontraban más cercanas a prácticas inclusivas como lo son: dilemática e interactiva; sin embargo, revelan la importancia de otorgar espacios de reflexión colectiva sobre la práctica ya que existen pocos y están dirigidos a demandas institucionales (Muñoz et al., 2015).

En el ámbito nacional, también se han desarrollado investigaciones orientadas a valorar las prácticas inclusivas en la educación básica. Un ejemplo de ello es el trabajo de García (2015), quien construyó y validó una escala confiable para explorar la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en escuelas del Estado de México. Con una muestra de 211 maestros, la autora logró identificar fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con la atención a la diversidad. Entre sus hallazgos destacan, por un lado, la aceptación de todos los estudiantes, sin importar su condición, en los tres niveles de educación básica, lo que evidencia un acceso generalizado a la educación; y, por otro lado, la dependencia de las prácticas inclusivas respecto a los apoyos humanos y al asesoramiento disponible para atender al alumnado que enfrenta BAP. A partir de estos resultados, García (2015) concluye que es necesario impulsar proyectos de mejora enfocados en la gestión escolar, de modo que incidan en la cultura y las acciones inclusivas de las escuelas.

En la investigación de López et al. (2021), cuyo objetivo fue caracterizar prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje desarrolladas por maestras de educación infantil, se encontró que es necesario promover un trabajo colaborativo entre docentes y el equipo psicopedagógico de los centros escolares. La evidencia mostró que las participantes implementan prácticas enfocadas en el aprendizaje, pero carecen de conocimiento conceptual y pedagógico para describir cómo llevar a cabo procesos de inclusión. Los autores indican que, aunque se han logrado avances en las políticas públicas orientadas a la inclusión, persisten dificultades para atender la diversidad en el aula debido a la falta de adherencia a

dichas políticas. Esta situación se refleja en la escasa diversificación de la enseñanza observada en el estudio.

La literatura revisada muestra un interés por identificar y evaluar la implementación de prácticas educativas inclusivas en las aulas. Si bien se han identificado aspectos positivos en la comprensión y aplicación de enfoques inclusivos, también se han señalado áreas de mejora. Por lo anterior, es necesario continuar estudiando las prácticas docentes, para obtener una visión más amplia de las estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes, particularmente en la atención de quienes presentan alguna discapacidad.

1.2 Justificación

La educación inclusiva, entendida como un proceso orientado a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, ha adquirido relevancia en el contexto educativo actual. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2008), la inclusión no solo se centra en asegurar la presencia de todos los estudiantes en las aulas, sino también en promover su participación activa y el logro de los objetivos educativos. En este marco, las y los docentes, como actores principales en el proceso de enseñanza, tienen la responsabilidad de diseñar estrategias, métodos y materiales pedagógicos que permitan al alumnado acceder al aprendizaje y participar plenamente en las actividades educativas (UNESCO, 2008).

El enfoque inclusivo pone un énfasis particular en la atención de los estudiantes con discapacidad, según Divina (2018), este grupo históricamente ha enfrentado diversas barreras en las aulas regulares que no se limitan a lo físico, sino que también abarcan aspectos emocionales, cognitivos y sociales, lo cual implica la necesidad de una transformación tanto en las metodologías docentes como en la forma en que la comunidad educativa percibe y responde a la diversidad. El autor también señala que estos estudiantes requieren de un enfoque flexible en las estrategias pedagógicas, con el objetivo de crear un entorno que favorezca su participación y aprendizaje (Divina, 2018).

La atención a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares ha sido objeto de diversos estudios debido a los desafíos que se presentan, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2011) señala que este grupo de educandos tiene menos

probabilidades de acceder, permanecer y graduarse en el sistema educativo. Por ello, es necesario crear un entorno educativo que elimine no solo las barreras físicas, sino también las pedagógicas y sociales que obstaculizan su desarrollo. De igual manera, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([INNE], 2018) argumenta que los docentes enfrentan dificultades para implementar estrategias inclusivas debido a limitaciones en la formación y los recursos, lo que repercute directamente en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, quienes, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía ([INEGI], 2020), representan aproximadamente el 5% de la población escolarizada en educación básica en México, y en su mayoría asisten a aulas regulares. Esta situación pone en evidencia la necesidad de explorar y analizar las estrategias, métodos y recursos que los docentes emplean para atender a los estudiantes con discapacidad, ya que identificar estas prácticas contribuye a ofrecer soluciones a otros profesionales del sistema educativo, para crear entornos favorecedores de aprendizaje.

Con relación a la función docente, en el marco de la educación inclusiva, la UNESCO (2008), señala que deberá desempeñar el rol de mediador entre los estudiantes, lo que implica facilitar que cada uno, independientemente de sus características, pueda involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y participar plenamente en el aula. De forma específica, la pedagogía adaptada a las necesidades de los estudiantes con discapacidad no debe centrarse únicamente en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo social y emocional de los estudiantes, lo que favorece su participación en actividades grupales y la interacción dentro de la comunidad escolar (Winer, 2000). Para que esta atención sea efectiva, los docentes deben analizar sus prácticas pedagógicas y realizar ajustes pertinentes en los contenidos, la metodología, los recursos y la evaluación, adaptando su enseñanza a la diversidad del alumnado (Pérez, 2012). En este sentido, el rol del docente, como mediador y facilitador de la inclusión, se ve reflejado en su capacidad para ajustar las prácticas pedagógicas, creando un ambiente de enseñanza que responda a la diversidad del alumnado. La intervención docente, por lo tanto, debe ser flexible y adaptada a las características individuales de cada estudiante, promoviendo una participación activa y desarrollo integral de los educandos.

Por otro lado, el ejercicio docente presenta retos que, en ocasiones, limitan la efectividad de las prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión de los estudiantes. Según

Hernández (2017), gestionar la diversidad en el aula representa una dificultad frecuente, ya que implica responder a necesidades no solo pedagógicas, sino también emocionales y sociales. Esta situación requiere flexibilidad y creatividad en las prácticas docentes, capacidades que, en algunos contextos, no se desarrollan plenamente debido a la carencia de recursos adecuados y la limitada disponibilidad de apoyo especializado. Estos factores, según el análisis de la Red Latinoamericana por la Educación ([Red CLade], 2025), continúan restringiendo la posibilidad de adaptar estrategias de enseñanza para atender al estudiantado con discapacidad. Asimismo, la participación familiar se ha identificado como un componente relevante para el logro de una educación inclusiva. Sin embargo, de acuerdo con Zambrano-Cedeño et al. (2022), esta participación suele ser insuficiente, lo cual repercute en la formación de una cultura escolar basada en el respeto a la diversidad.

En lo que respecta a las acciones emprendidas por el profesorado para favorecer la inclusión educativa, se reconocen desafíos vinculados con la formación en atención a la diversidad. Blanco (2006) indica que, históricamente, las prácticas pedagógicas han estado orientadas por un modelo homogéneo de enseñanza centrado en un "alumno promedio", lo cual limita la adecuación del currículo y las estrategias a las características heterogéneas del alumnado. Este enfoque, que la autora denomina "tradicionalismo pedagógico", ha persistido en las prácticas educativas aunque los esfuerzos de integración se han implementados desde la década de 1980. Por lo anterior, Marchesi (1999) señala que las transformaciones necesarias en la práctica docente no han sido significativas, lo que ha dificultado una atención efectiva a la diversidad.

En la misma línea de análisis, la falta de formación continua en el uso de recursos pedagógicos adaptativos también ha sido identificada como una limitación para el desarrollo la pedagogía inclusiva. Hernández (2017) señala que el profesorado no siempre cuenta con las herramientas necesarias para modificar sus metodologías, materiales y evaluaciones, lo que dificulta su capacidad de respuesta durante el proceso de enseñanza. En este contexto, resulta pertinente promover programas de formación docente que aborden tanto aspectos pedagógicos como las representaciones sociales sobre la discapacidad, dado que un enfoque inclusivo requiere no solo la adaptación curricular, sino también una transformación en la percepción profesional sobre la diversidad.

En este sentido, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana ([NEM], Secretaría de Educación Pública, 2023) plantea un modelo educativo centrado en el estudiante, en el cual la diversidad es considerada como un componente que enriquece el proceso formativo. Este enfoque busca asegurar la atención a las características individuales del alumnado y fomentar la inclusión como una condición que favorece el aprendizaje y la participación en el entorno escolar (Secretaría de Educación Pública, 2023). Bajo este marco propuesto por la NEM, existen diversas estrategias pedagógicas efectivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la flexibilidad en el proceso educativo mediante la adaptación del currículo, las actividades y las evaluaciones a las necesidades individuales de los estudiantes (García, 2014). Asimismo, los ajustes razonables propuestos por la Secretaría de Educación Pública ([SEP], 2019) buscan eliminar barreras físicas, sociales y pedagógicas, permitiendo que los estudiantes con discapacidad participen activamente en las actividades escolares. Además, la cooperación docente, que implica el trabajo colaborativo con otros profesionales y las familias, es un componente que otorga una respuesta integral a las necesidades de los estudiantes (García, 2014). Estas estrategias permiten identificar prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión en el sistema educativo regular.

Sin embargo, aunque existen estrategias pedagógicas documentadas en diversas investigaciones, es pertinente seguir explorando su implementación en diferentes contextos. De acuerdo con Miller (2015), cada entorno educativo es único, lo que significa que las estrategias efectivas en un contexto pueden no serlo en otro debido a factores como la infraestructura, la preparación docente y las características de la comunidad educativa. En este sentido, el presente estudio se enfoca en explorar y caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas por cinco docentes de educación primaria en La Paz, Baja California Sur, para atender a estudiantes con discapacidad. En relación con el objeto de estudio, González (2017) menciona que el proceso de caracterización permite identificar cómo los docentes estructuran su enseñanza en función de las necesidades y características de los estudiantes, mientras que Villegas (2003) señala que este proceso también implica el análisis de las creencias y actitudes de los educadores, lo cual resulta indispensable para ajustar y mejorar las estrategias de enseñanza. En consecuencia, este estudio tiene como objetivo identificar las prácticas

pedagógicas implementadas en el aula regular y, mediante su análisis, valorar su efectividad para atender a los estudiantes con discapacidad.

1.3 Problematicación

El ámbito educativo enfrenta el reto de garantizar que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad. En este marco, las prácticas docentes inclusivas resultan relevantes, ya que implican el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a atender la diversidad del alumnado. No obstante, su implementación continúa representando una dificultad, ya que, de acuerdo a los antecedentes, los docentes aún enfrentan limitaciones en aspectos como la formación profesional, la disponibilidad de recursos y el acompañamiento institucional, lo que dificulta la incorporación efectiva de metodologías inclusivas.

En el caso de esta investigación, se desarrolla en una escuela primaria ubicada en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, con la participación de cinco docentes que atienden en sus aulas a estudiantes con discapacidad, lo cual requiere la implementación de respuestas pedagógicas inclusivas. Sin embargo, en este contexto se identificó que existe desconocimiento sobre cuáles son estas respuestas educativas, es decir, no se cuenta con información suficiente respecto a las estrategias que el profesorado implementa para atender a esta población. Esta situación dio origen a la necesidad de explorar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula regular para atender al alumnado que presenta alguna discapacidad.

Aunque el sistema educativo mexicano ha promovido la inclusión mediante reformas, disposiciones normativas y propuestas pedagógicas, persisten desafíos en su aplicación práctica. La atención a la diversidad sigue condicionada por las concepciones y prácticas del profesorado, las cuales varían según el contexto y las condiciones de cada escuela. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo identificar las acciones pedagógicas que se desarrollan en el aula regular para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes, con énfasis en aquellos que presentan alguna discapacidad. Se propone analizar las concepciones y estrategias didácticas utilizadas por los docentes para promover la inclusión, con el propósito de generar evidencia que contribuya al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza y a la conformación de entornos educativos más accesibles y equitativos.

1.4 Preguntas y objetivos

Las preguntas a las que se busca dar respuesta con el desarrollo de la investigación son las siguientes:

Pregunta central

¿Cómo son las acciones que las y los docentes implementan en el aula regular para favorecer el aprendizaje y participación del estudiantado con discapacidad?

Preguntas específicas

¿Cuál es la percepción de las y los docentes de una primaria regular sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad?

¿Qué características presentan las prácticas pedagógicas de las y los docentes de una primaria regular para favorecer la inclusión del estudiantado con discapacidad?

Objetivo general

Analizar las acciones que las y los docentes implementan en el aula para favorecer el aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidad en una primaria regular.

Objetivos específicos

Describir la percepción de las y los docentes de una primaria regular sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Caracterizar las prácticas pedagógicas de las y los docentes de una primaria regular.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presentan dos apartados que contribuyen de forma significativa a la comprensión del objeto de estudio. En primer lugar, se presenta parte del marco legal que sustenta la educación inclusiva, destacando las convenciones nacionales e internacionales que marcaron la pauta, seguimiento y desarrollo de este enfoque educativo. En un segundo apartado, se presentan los elementos conceptuales clave y teorías que subyacen hacia la atención del alumnado con discapacidad desde el enfoque inclusivo.

2.1 Políticas Públicas

La educación inclusiva ha adquirido sustento jurídico a nivel nacional e internacional, resultado de una evolución normativa que busca garantizar el derecho a la educación sin discriminación alguna. En este apartado se contextualiza el estudio mediante la revisión del marco jurídico que regula la educación inclusiva, lo que permite identificar algunas de las bases normativas que respaldan las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el sistema educativo regular.

2.1.1 Políticas Internacionales

Las políticas internacionales en materia educativa han surgido como respuesta a la necesidad de garantizar el respeto a los derechos humanos y de promover sistemas educativos más justos, equitativos y accesibles para toda la población. Estos marcos normativos, desarrollados en el seno de organismos multilaterales como la ONU y la UNESCO, buscan orientar a los Estados hacia la construcción de sociedades inclusivas, mediante la eliminación de barreras que dificultan el acceso y la permanencia en la educación. Por lo tanto, establecen principios y compromisos que deben guiar las políticas públicas para asegurar condiciones de igualdad y respeto a la diversidad.

Dentro de este marco normativo global, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) constituye un hito al establecer que “toda persona tiene derecho a la educación”, la cual debe orientarse al “pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26). Este instrumento señala que todas las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y deben gozar de las mismas libertades sin distinción de ningún tipo, incluyendo aquellas

relacionadas con el origen, el idioma, la religión o cualquier otra condición. Estas disposiciones sientan las bases para la concepción de una educación inclusiva, basada en el respeto a la dignidad humana y la no discriminación (ONU, 1948).

De forma complementaria, la Convención Relativa contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) reafirmó estos principios al establecer que toda distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto limitar la igualdad de trato en materia educativa constituye una forma de discriminación. Esta convención amplía la noción del derecho a la educación al incluir no solo el acceso, sino también las condiciones en las que se otorga y la calidad de la enseñanza. Además, señala que dicho principio aplica tanto a quienes reciben como a quienes imparten educación, reconociendo la necesidad de respeto a la dignidad del personal docente. Este marco normativo obliga a los Estados a garantizar el derecho a la educación gratuita y obligatoria, promoviendo así la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras que obstaculicen el pleno ejercicio de este derecho (UNESCO, 1960).

A lo largo de las últimas décadas, los avances en la educación inclusiva han continuado a través de distintas conferencias internacionales que han sentado las bases para la transformación de los sistemas educativos a favor de una educación que responda a la diversidad y elimine cualquier forma de exclusión. En este caso, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), propuso un marco de acción para atender las necesidades básicas de aprendizaje de toda la población, reconociendo la importancia del acceso universal, la equidad y la calidad educativa. Esta declaración enfatizó el papel de los Estados en la erradicación del analfabetismo y en la atención prioritaria a los grupos vulnerables (UNESCO, 1990).

La Declaración de Salamanca (1994) también se muestra como un referente significativo para la inclusión educativa ya que, promueve el modelo de escuelas integradoras y reafirma que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, y responder a sus necesidades mediante adaptaciones curriculares, metodológicas y organizativas (UNESCO, 1994).

En una dimensión más específica, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada por México en 2007, establece en su Artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en igualdad de

condiciones con los demás. Esta convención obliga a los Estados a realizar ajustes razonables, proporcionar los apoyos necesarios y garantizar entornos accesibles que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (ONU, 2006).

Por último, en este marco internacional, se presenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que refuerza el compromiso global con la educación inclusiva a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), el cual busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Esta agenda destaca la necesidad de implementar políticas educativas que atiendan la diversidad y aseguren el acceso, la permanencia y el logro educativo, especialmente en contextos de vulnerabilidad (ONU, 2015).

2.1.2 Políticas Nacionales

México ha ratificado su compromiso con la educación inclusiva al establecer diversas políticas legales orientadas a garantizar el acceso a la educación, eliminando barreras y respondiendo a la diversidad de los estudiantes. Esto se comprende a partir del reconocimiento del derecho a la no discriminación, considerado como un principio rector de los derechos humanos. En este contexto, el artículo 1.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece la prohibición de toda forma de discriminación que anule o menoscabe los derechos y libertades de las personas. En correspondencia, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación publicada en el Diario Oficial de la Federación ([DOF], 2024a) establece mecanismos para erradicar la discriminación dentro del sistema educativo y promueve prácticas inclusivas que fomenten el respeto a la diversidad y asegura un entorno libre de exclusión. Además, contempla medidas preventivas, como la capacitación en derechos humanos, la revisión de materiales escolares y la generación de ambientes escolares inclusivos, así como medidas correctivas, que incluyen la atención de actos discriminatorios, la aplicación de ajustes razonables y, en su caso, la reparación del daño. A través de estos mecanismos, la ley fortalece la implementación de las políticas educativas al garantizar que se desarrollen en condiciones de igualdad.

En articulación con esta legalidad, la Ley General de Educación (DOF, 2024b), derivada del artículo 3º de la Constitución, establece que la educación será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Además, promueve el acceso igualitario a la educación,

considerando las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. De forma pedagógica, resalta la necesidad de realizar ajustes razonables en metodologías, materiales y recursos, eliminando barreras al aprendizaje y promoviendo la participación activa de todos los estudiantes (DOF, 2024b).

A su vez, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2024d), complementa lo establecido en la LGE al garantizar el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad en igualdad de condiciones. Esta ley se enfoca en la eliminación de barreras físicas y actitudinales, y enfatiza en los ajustes pedagógicos específicos, como la modificación de métodos de enseñanza y la provisión de apoyos educativos necesarios para favorecer la integración de los estudiantes con discapacidad (DOF, 2024d).

De manera paralela, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2024c) incorpora principios similares, aunque con un enfoque particular en la inclusión social y educativa de los menores en situación de vulnerabilidad. Esta ley establece la obligación de garantizar su participación plena y efectiva en el ámbito educativo, promoviendo prácticas pedagógicas que favorezcan su integración y aceptación en el entorno escolar (DOF, 2024c).

Por otro lado, el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, como propuesta vigente, traduce estos principios legales en directrices pedagógicas concretas al reconocer y valorar la diversidad del alumnado. La NEM plantea que los docentes deben ser agentes transformadores, capaces de identificar y eliminar barreras para el aprendizaje, así como de adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de todos los estudiantes, el perfil docente de la NEM resalta competencias clave para la inclusión, regidas por las políticas nacionales mencionadas, tales como la capacidad para implementar ajustes razonables, diseñar actividades diversificadas y colaborar con otros profesionales para ofrecer apoyos adecuados (SEP, 2019).

2.1.3 Políticas Estatales

Además del marco normativo nacional, cada entidad federativa tiene la responsabilidad de establecer políticas locales que fortalezcan la garantía del derecho a la educación en su territorio. En el caso de Baja California Sur, las leyes estatales retoman los principios generales de inclusión, equidad y no discriminación, adaptándolos a las necesidades y contextos específicos de la región.

Tal es el caso de, la Ley de Educación Estatal del H. Congreso Estatal de Baja California Sur ([CBCS], 2024a) que promueve una educación para todos, garantizando el acceso, la permanencia y el egreso en condiciones de equidad, igualdad, libertad y no discriminación. Esta ley señala la importancia de realizar acciones para alcanzar la equidad en el acceso a la educación, con un énfasis particular en el fortalecimiento y ampliación de la educación especial. La ley establece que dicha educación debe atender a estudiantes con necesidades específicas, tanto aquellas asociadas a discapacidad como a aptitudes sobresalientes, utilizando métodos, técnicas y materiales especializados para favorecer su desarrollo escolar, ocupacional y social (CBCS, 2024a).

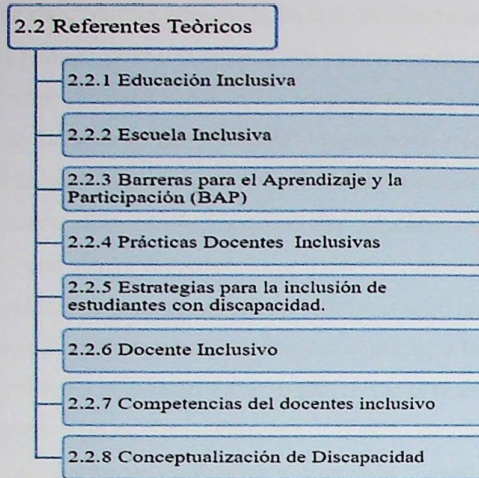
Asimismo, la Ley de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Estado (CBCS, 2024b), en su artículo 34, establece la igualdad sustantiva como un derecho fundamental a la educación. Esta ley insta un conjunto de acciones orientadas a eliminar los obstáculos que dificultan el acceso a la educación para los niños, niñas y adolescentes, especialmente aquellos que pertenecen a grupos con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones socioeconómicas desfavorables (CBCS, 2024b).

2.2 Referentes Teóricos

En este apartado se abordan los referentes conceptuales que permiten delimitar y clarificar los aspectos centrales vinculados con las variables de la investigación. El propósito es contextualizar y profundizar en los conceptos que orientan el análisis de las prácticas docentes inclusivas, con énfasis en la atención a estudiantes con discapacidad. En la Figura 1 se presenta el esquema que organiza los conceptos teóricos considerados, los cuales se desarrollan en los apartados posteriores.

Figura 1

Esquema de referentes teóricos



A partir de la figura 1, se exponen en los siguientes apartados los conceptos que conforman el marco teórico de la presente investigación.

2.2.1 Educación Inclusiva

La inclusión, entendida como un concepto multifacético, ha adquirido una creciente difusión a nivel internacional, especialmente a partir de los marcos teóricos que sustentan su aplicación en el ámbito educativo. Uno de los aportes más influyentes en este proceso ha sido el de Booth y Ainscow (2000), quienes la conciben como un conjunto de procesos orientados a identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esta perspectiva vincula la inclusión con la superación de prácticas discriminatorias y excluyentes, mostrando la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades y de ofrecer una educación que responda a las características y necesidades individuales de cada alumno.

Por su parte, Blanco (2006) aporta que este modelo teórico aspira a proporcionar una educación de calidad que da respuesta a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, esto con la finalidad de se adquieran las competencias necesarias para insertarse

activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida con relación a otros. Además, agrega que el principio de inclusión está estrechamente relacionado con el principio de calidad y equidad ya que, otorgar educación bajo estas características, implica ajustar la enseñanza y ayudas pedagógicas a la situación y características de cada educando, de esta manera se proporcionan recursos necesarios para progresar en su aprendizaje (Blanco, 2006).

En el caso de Echeita y Ainscow (2011) argumentan que la educación inclusiva se fundamenta en un enfoque de reestructuración escolar, innovación y mejora continua. Su definición integra cuatro elementos principales que coinciden con las concepciones abordadas en este apartado: (1) constituye un proceso continuo de acciones y prácticas orientadas a responder a la diversidad de manera pertinente; (2) Promueve la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes: la presencia implica el acceso y la permanencia en la escuela; la participación se refiere a la calidad de las experiencias educativas, considerando las necesidades y características de los estudiantes; y el éxito asegura que todos los estudiantes logren aprendizajes según sus posibilidades; (3) enfatiza la identificación y eliminación de barreras, lo que implica detectar las barreras en la vida escolar, conocer su ubicación y naturaleza, y desarrollar planes de mejora e innovación en políticas y prácticas educativas; (4) se centra en los grupos de estudiantes en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, promoviendo medidas para garantizar su presencia, participación y éxito. En este contexto, la UNESCO (2015) especifica que los grupos más desfavorecidos históricamente han sido los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, las poblaciones indígenas y las personas con discapacidad.

En términos generales la educación inclusiva es un proceso de transformación que implica cambios profundos de las prácticas y concepciones tradicionales basadas en la homogeneidad hacia la cabida total de la diversidad. Desde la perspectiva inclusiva, todos deben acceder a la educación sin importar su condición y durante su permanencia deben recibir una enseñanza de calidad ejecutada con equidad para que cada uno goce de igualdad de oportunidades para aprender y participar. De alguna manera los principios de equidad y calidad otorgan un enfoque inclusivo a la educación o a la inversa, aquí el fin es disminuir toda práctica educativa que cause exclusión y obstaculice el aprendizaje y participación e innovar hacia aquellas que promueven el máximo logros del estudiantado.

2.2.2 Escuela inclusiva

Aunque de forma general se rescatan elementos de la educación inclusiva, también es necesario clarificar el papel de las escuelas o centros educativos en la implementación de este enfoque. Según Arteaga y García (2008), una escuela inclusiva ofrece oportunidades de aprendizaje a través de ayudas curriculares, personales y materiales, necesarias para el progreso de todos sus estudiantes. Esto contribuye a fomentar la autoestima, los logros, el sentido de comunidad basado en el respeto y apoyo mutuo, así como la pertenencia al grupo social.

Por su parte, Booth y Ainscow (2011) argumentan que un centro educativo es inclusivo cuando mantiene un compromiso continuo con el análisis crítico de su cultura, políticas y prácticas. Estas dimensiones implican lo siguiente: las políticas están relacionadas con la gestión e implementación de planes y programas, así como con la evaluación de posibles mejoras educativas; las prácticas abarcan lo que se enseña en las aulas y cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje; y la cultura refleja las relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa. La reflexión sobre estas dimensiones orienta la construcción de comunidades inclusivas lo cual implica asumir transformaciones que permitan disminuir la exclusión y facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su entorno.

En su Índice de Inclusión, Booth y Ainscow (2000) señalan que una escuela inclusiva debe contribuir a asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, promover una educación personalizada, fomentar la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y consolidarse como un espacio que impulse el desarrollo de sociedades democráticas e inclusivas, todo ello bajo el principio de la equidad.

Las autoras Stainback y Stainback (1999) definen un centro inclusivo como aquel que construye un sistema que atiende las necesidades de todos a través de la adaptación de los recursos y la enseñanza. Este tipo de escuela reconoce y valora los talentos de cada persona, asegurando que todos se sientan importantes y parte del grupo, además, todos los educandos se mantienen y aprenden en aulas ordinarias, lo que contribuye a promover la aceptación, el sentido de pertenencia, la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad dentro de la comunidad educativa.

A partir de las diversas concepciones revisadas, se identifica que una escuela con

orientación inclusiva acoge a la totalidad del alumnado, sin distinción por condiciones sociales, culturales o personales. Esta perspectiva implica un compromiso permanente con el análisis crítico de las prácticas, políticas y cultura institucionales, con el propósito de ajustar y reestructurar la oferta educativa según las necesidades y características de sus integrantes, promoviendo así el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

2.2.3 Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)

Las barreras para el aprendizaje y la participación son un elemento implícito en el desarrollo de sistemas y prácticas educativas inclusivas, por esto, se clarifica que, a partir de la introducción del índice de inclusión (Index) en el año 2000, se sustituyen los términos dificultades de aprendizaje y NEE por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) definiéndose como “aquellas que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (Booth y Ainscow, 2000, p.19). Los autores argumentan que los dos primeros conceptos están basados en el déficit (modelo médico/rehabilitador) y es atribuido al alumno como etiqueta por lo cual su intervención se enfoca a ser individualizada y limita su relación con otros estudiantes, en cambio cuando se asume y expresa que un alumno experimenta o enfrenta BAP se enfatiza en un modelo social que amplía el panorama hacia el hecho de que al interactuar en los distintos contextos, pueden estar siendo objeto de una serie de acciones segregadoras, excluyentes o cualquier otra considerada como discriminatoria lo cual representa un obstáculo para su participación y aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

De igual manera la SEP (2019) utiliza este enfoque social refiriendo a las BAP como “inadecuada configuración o respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden el cabal ejercicio del derecho a una educación de excelencia, lo que afecta negativamente tanto la trayectoria escolar y el proyecto de vida de las personas como a la sociedad en su conjunto” (p. 20). En este sentido, las clasifica en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas. Las barreras estructurales se refieren a los factores ideológicos e institucionales que normalizan un sistema de exclusión y desigualdad, impidiendo que ciertos grupos ejerzan plenamente su derecho a una educación inclusiva y libre de discriminación. Las barreras normativas derivan de políticas, principios o programas que, en lugar de promover el derecho a la educación en su sentido más amplio, lo restringen, omiten o desprotegen. Y, por último,

las barreras didácticas se relacionan con las prácticas de enseñanza que no se ajustan al ritmo ni al estilo de aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de sectores vulnerables, y se caracterizan por generar bajas expectativas académicas hacia estos estudiantes.

En el caso de Covarrubias (2019), quien toma en cuenta diversos autores y se articula con las dimensiones de políticas, prácticas y culturas propuestas por Booth y Ainscow (2015), clasifica las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en tres ámbitos: culturales, políticas y prácticas. Las barreras culturales están relacionadas con actitudes e ideologías arraigadas en los individuos, las cuales pueden generar prácticas de segregación, discriminación o exclusión. Estas barreras se manifiestan a través de las creencias y valores que orientan el comportamiento de las personas, donde las ideologías y las actitudes se interrelacionan. Las barreras políticas se refieren a la normatividad y legislación educativa, la estructura organizativa de los centros escolares, los procesos de gestión y la formación docente en inclusión. Este ámbito requiere tanto el cumplimiento de la legislación vigente como la implementación de mecanismos adicionales que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad. Por último, las barreras prácticas comprenden aspectos relacionados con la accesibilidad física y la didáctica, los cuales incluyen la metodología, la evaluación, la adaptación curricular, la organización del grupo, el trabajo colaborativo y la participación de las familias, elementos esenciales para una educación inclusiva.

Promover el término de las BAP así como visualizar su clasificación general donde se identifican tipos, actores y contextos, contribuye a cambiar el paradigma de atribuir el problema a los estudiantes y sus variables (competencias, origen social, su cultura, familia), para empezar a asimilar que es el sistema y sus escuelas, así como el tipo de oportunidades y apoyos que brinda o no, los que eliminan o en su defecto propician obstáculos para aprender y participar plenamente. En este sentido, cabe recordar que la labor de una escuela inclusiva y sus actores es, desde un primer momento, identificar y eliminar todas aquellas barreras que obstaculizan el pleno desarrollo de su alumnado.

2.2.4 Prácticas Docentes Inclusivas

Las prácticas educativas, dentro del proceso de inclusión, se consideran eje central para el desarrollo de esta investigación. Por lo anterior es necesario clarificar que al hablar de prácticas inclusivas (PI) se hace referencia a todo lo que hace el profesorado para brindar una educación de calidad (Fernández, 2013) que, además, estas actuaciones docentes se orientan a promover la presencia, la participación y el éxito de toda la población estudiantil (Marchesi et al., 2009).

De acuerdo a Fernández (2014), las prácticas docentes inclusivas basan su enfoque en incorporar la diversidad como recurso para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, con el fin de lograr el desarrollo integral de todos sus estudiantes. En este sentido, Castillo (2015) señala que una buena práctica inclusiva es contextual ya que, “es una actuación situada que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta” (p. 15), lo que implica reconocer que las PI se implementan en función de las necesidades y características del grupo, así que desde esta perspectiva pueden existir prácticas adecuadas o inadecuadas, porque lo que es funcional para un grupo o escuela puede no hacerlo en otro lugar o contexto. Para complementar Booth y Ainscow (2000) refieren que las prácticas inclusivas tienen que ver con asegurar que las actividades en el aula tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes para “orquestrar el aprendizaje” a través de la integración de la enseñanza, los apoyos y la movilización de recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para eliminar las barreras y mantener el aprendizaje activo de todos.

En el marco de esta investigación las prácticas inclusivas son entendidas como las acciones pedagógicas intencionadas que se implementan a partir de las características, necesidades y expectativas de las y los alumnos con la finalidad de promover la mayor participación, aprendizaje y logros posibles. Además, es necesario identificar y delimitar estas acciones dentro del contexto del estudio y para esto se han considerado los trabajos de Marchesi et al. (2019), Arteaga y García (2008) y Sandoval et al. (2012) que ofrecen atributos que guían y concretan las prácticas docentes. La Figura 2 presenta los rasgos que caracterizan estas prácticas.

Figura 2

Rasgos que caracterizan las prácticas inclusivas

Marchesi et al. (2019)

- Máximo aprovechamiento de los recursos existentes en el aula y en la escuela.
- Puesta en marcha de estrategias didácticas que favorezcan los aprendizajes de todo el grupo.
- Organización del aula que favorezca la participación de todos.
- Énfasis en la realización de actividades académicas en el tiempo de clases.
- Relación de colaboración entre alumnado, profesorado y padres y madres de familia.

Arteaga y García (2008)

- Valora la diversidad para fortalecer la clase y ofrece oportunidades de aprendizaje para todos.
- Fomenta el sentido de comunidad (pertinencia, apoyo y aceptación entre los miembros).
- Ofrece apoyo y asistencia a los estudiantes para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares.
- Organización de las clases heterogénea que impulsa el apoyo mutuo entre estudiantes y profesores además de estimular el aprendizaje cooperativo.
- El currículo debe ser amplio, relevante y diferenciado, que fomente el desarrollo académico y personal.

Sandoval et al. (2012)

- Diseñar diversos materiales teniendo en cuenta las características del alumnado.
- Flexibilidad curricular, libertad para que el alumnado decida qué y cuándo evidenciar su aprendizaje.
- Ofrecer variedad de actividades que motiven al alumnado, con diferente grado de complejidad para que por sí mismas favorezcan la diversificación y organización óptima del tiempo.

De acuerdo a los autores concentrados en la figura 2, para que las prácticas inclusivas sean efectivas se requiere de compartir una serie de características comunes enfocadas en valorar y respetar la diversidad de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene necesidades y habilidades únicas. Para esto, la flexibilidad y adaptabilidad en la enseñanza es significativa, ya que se sugiere adaptar las estrategias didácticas y curriculares para atender las necesidades individuales, utilizando diferentes materiales y estrategias. Asimismo, se recomienda generar un entorno que favorezca la participación y el aprendizaje cooperativo, así como brindar apoyo específico a los estudiantes que más lo requieren para alcanzar los objetivos curriculares. Esto puede incluir la intervención de especialistas externos, cuya labor se centre en atender las necesidades dentro del contexto del aula. Los autores también coinciden en señalar la importancia de la colaboración entre estudiantes, docentes, familias y profesionales para favorecer el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Además, señalan que una característica deseable de las prácticas inclusivas es la creación de un sentido de comunidad y pertenencia en el aula, en la que todos los estudiantes se sientan valorados e incluidos.

2.2.5 Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Enmarcando la inclusión como modelo de atención así como finalidad educativa, se considera importante describir las estrategias que se recomiendan para ser efectiva la atención del alumnado con discapacidad. Las estrategias de este apartado se rigen bajo el principio de la accesibilidad universal, el cual es señalado en el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas con discapacidad, con la finalidad de que desenvuelven de manera autónoma en un entorno seguro, cómodo y accesible que posibilite mejorar su calidad de vida” (CDPD, 2006). Por lo tanto, trasladar este principio al ámbito educativo implica que las medidas establecidas deben estar presentes en cada una de las estrategias que el profesorado utiliza para brindar condiciones de aprendizaje y participación favorables para todos los estudiantes y en igualdad de oportunidades. En este contexto, se describen cuatro estrategias de intervención, caracterizadas por la accesibilidad que contribuyen a fortalecer el trabajo de los docentes que atienden a alumnos y alumnas con discapacidad:

a) Trabajo por proyectos: según la Secretaría de Educación Pública (2023), el trabajo por proyectos contribuye a la atención de la diversidad al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, e incorporar recursos variados en la práctica educativa. Esta metodología enfatiza la vinculación de las experiencias comunitarias con la planificación escolar y los aprendizajes esperados. Para su implementación, se señala la importancia de considerar los contenidos curriculares, las experiencias previas de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, los desafíos propuestos, las actividades desarrolladas y las reflexiones orientadas al propósito del aprendizaje. En el ámbito de la educación inclusiva, esta estrategia promueve el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades para la vida, la atención a las necesidades individuales y la colaboración entre los estudiantes.

b) Diseño universal para el Aprendizaje (DUA): es un enfoque didáctico que brinda al profesorado elementos para generar un currículo accesible e inclusivo, con la finalidad de que todos sus estudiantes aprendan. En otras palabras, es una estrategia que desde el diseño permite identificar y eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje, las interacciones y el desenvolvimiento de los educandos en los diversos contextos, especialmente en aquellos

que presentan discapacidad (Alba, et al., 2013). En la misma línea de análisis, la SEP (2018) señala que la aplicación de DUA es observable cuando se planifica y evalúa tomando en cuenta a todos los educandos, reconociendo sus intereses, capacidades, aptitudes y experiencias o fomentando la ayuda entre pares.

Por su parte, Alba et al. (2013) señalan que el DUA se basa en principios que, al ser considerados, permiten al docente ampliar las oportunidades de aprendizaje en el aula. El primero de ellos es proporcionar múltiples formas de representación, lo cual implica ofrecer diversas maneras de presentar el contenido y los conocimientos, facilitando múltiples formas de acceso a la información tanto a nivel perceptivo como comprensivo. El segundo principio es proporcionar múltiples formas de acción y expresión, es decir, permitir que los estudiantes demuestren lo que saben a través de distintas modalidades, considerando sus habilidades, intereses y estilos de aprendizaje. Por último, el tercer principio, propone proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso, mediante estrategias que fomenten la participación activa, la motivación intrínseca y el sentido de propósito en el proceso educativo. En términos generales, la implementación de DUA en las prácticas pedagógicas implica un proceso continuo de adaptabilidad ya que, su aplicación práctica se refleja en la planificación de objetivos, metodologías, materiales y evaluaciones centradas en las necesidades de todos.

c) Ajustes Razonables: son abordados en la literatura académica como medidas necesarias para garantizar la participación equitativa de las personas con discapacidad en distintos ámbitos, en el caso de Palacios y Romañach (2006) los conciben como adaptaciones en el entorno, los procesos o las prácticas que eliminan barreras sin alterar la esencia de las actividades en las que se aplican, desde esta perspectiva, los ajustes no implican privilegios, sino mecanismos que permiten equiparar oportunidades. Por su parte, García Medina (2018) enfatiza que son herramientas que facilitan la autonomía y la inclusión social de las personas con discapacidad, para ello, las modificaciones en el entorno deben ser proporcionales y viables, evitando que su implementación se convierta en una carga desmedida.

A partir de estas definiciones, los ajustes razonables pueden interpretarse como estrategias de equidad que buscan eliminar barreras sin imponer cambios estructurales inflexibles. Más que soluciones universales, se trata de medidas contextuales que responden a necesidades específicas, asegurando que la diversidad funcional sea considerada dentro de los

espacios sociales, laborales y educativos. En este sentido, para garantizar su viabilidad y pertinencia el profesorado debe identificar necesidades específicas de los estudiantes en los distintos contextos, así como sus características, habilidades, aptitudes e intereses lo cual ayudará a definir el tipo de apoyo requerido (SEP, 2023).

Para facilitar esta identificación de apoyos específicos la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDU], 2022) menciona algunos de los ámbitos de los ajustes razonables y proporciona ejemplos para su mayor entendimiento los cuales se desglosan en la figura 2 que a continuación se presenta.

Figura 3

Ámbitos y ejemplos de Ajustes Razonables

Ajustes a la Infraestructura

Adaptaciones físicas para facilitar la movilidad y el acceso a los espacios educativos como contrastes visuales en las ventanas o puertas; mobiliario acomodado de forma estratégica; iluminación y rampas, entre otros.

Ajustes en los materiales didácticos

Adaptaciones de materiales para satisfacer necesidades individuales, como libros adaptados o tecnologías asistidas, uso de lápices gruesos o tijeras especiales; observar el uso de distintos colores en el pizarrón; emplear material especializado para escritura o lectura; poner en práctica tableros o agendas visuales; utilizar amplificadores de imagen, entre otros.

Ajustes en la comunicación e información.

Medidas para fortalecer la comunicación, como señalizaciones en braille, uso de sistemas aumentativos y alternativos; sintetizadores de voz; intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, lectores de pantalla, entre otros.

Ajustes en la organización de la jornada escolar.

Flexibilización de la organización para adaptarse a necesidades individuales, como modificaciones en horarios de clases y jornadas escolares.

Ajustes en las actividades

Modificaciones a las actividades para que sean accesibles y comprensibles, por ejemplo, contar con mayor tiempo de respuesta; observar demostraciones de las acciones a realizar; escuchar la lectura en voz alta; ubicarse en un lugar estratégico para favorecer su participación; realizar actividades más sencillas.

Ajustes en los objetos de uso cotidiano.

Adaptaciones para facilitar la interacción en prácticas educativas, como mobiliario adaptado o señalizaciones visuales/auditivas.

Nota: Elaboración propia partiendo de Mejoredu (2022).

Los ajustes razonables, como se observa en la figura 3, son diversificados y dependen de las características y necesidades de cada estudiante, por lo que no son generalizables. Por lo tanto, es importante que las y los docentes trabajen en colaboración con el alumnado, sus familias y otros profesionales para identificar e implementar los más adecuados. En resumen, los ajustes razonables buscan proporcionar apoyos específicos y pertinentes para que quienes presentan alguna discapacidad puedan aprender y participar de manera efectiva en las aulas, por lo que, su implementación y personalización permite garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en la educación.

2.2.6 Docente Inclusivo

La figura del educador inclusivo contribuye en la transformación de las prácticas educativas, pues es responsable de generar un entorno de aprendizaje accesible y respetuoso para todos los estudiantes. Según Molina et al. (2024) es necesario que el profesorado cambie paradigmas, amplíe su visión y desarrolle competencias que le permitan atender y crear oportunidades de aprendizaje para todos, ya que, ante la diversidad, se recomienda que adapten sus métodos de enseñanza y sus estrategias pedagógicas para garantizar que el alumnado pueda alcanzar su máximo potencial.

En el caso de Orozco y Moriña (2019) aportan que, un docente inclusivo emplea en el aula ordinaria variedad de estrategias centradas en el alumnado, que benefician a todos y los implica de forma activa. Esto se logra adaptando la metodología a las necesidades de cada miembro, planteando retos, estimulando la creación de entornos de interacción y colaboración, apoyando la motivación, el compromiso, el acceso a la información y el alcance de los objetivos. En complemento, Fernández (2013), define que el profesorado debe convertirse en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los educandos deben adquirir y deja de ser un transmisor de conocimientos. Esto conlleva transformar la pedagogía a la utilización de nuevas metodologías, con clases dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno-profesor y con métodos de evaluación que se les otorguen a los estudiantes la oportunidad de aprender y participar de acorde a sus características y posibilidades.

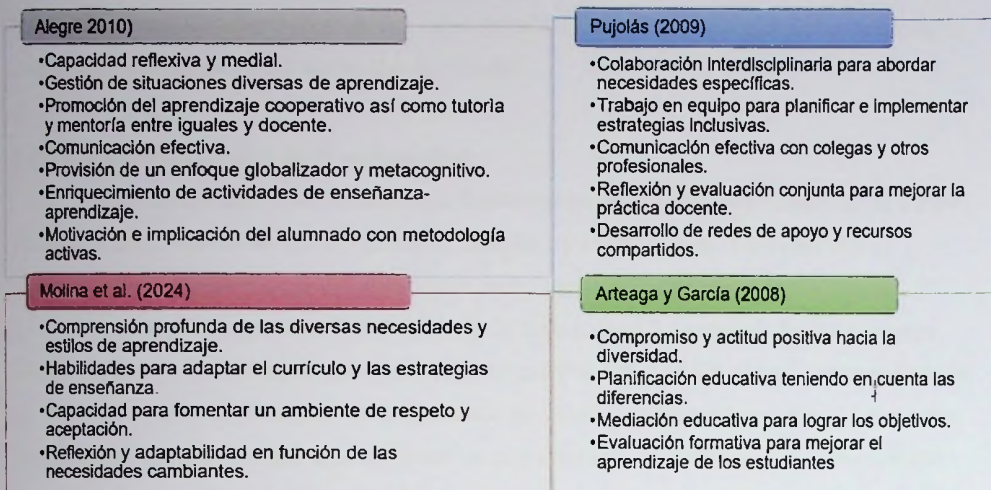
En resumen, las perspectivas de Molina et al. (2024), Orozco y Moraña (2019) y Fernández (2013) coinciden en que el profesorado inclusivo es aquel que se adapta a las necesidades individuales, fomenta la interacción, la colaboración, estimula la motivación y el compromiso. Además, es innovador, busca constantemente nuevas formas de enseñar y aprender, un modelo a seguir en la promoción de la inclusión y la equidad. En última instancia, es un promotor de la transformación educativa, que permite a todos los estudiantes alcanzar su máximo logro en la participación y los aprendizajes.

2.2.7 Competencias del docente inclusivo

Una vez clarificada la concepción del profesorado inclusivo se considera significativo describir las competencias clave que lo distinguen, las cuales, hacen referencia al conjunto de habilidades y destrezas que una persona necesita para realizar un trabajo de manera efectiva en un contexto específico. En palabras de Perrenoud (2004), una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos, como saberes, capacidades e información, para resolver situaciones de manera pertinente y eficaz. Esto implica que las competencias no solo se limitan a conocimientos teóricos, sino que también involucran la aplicación práctica de esos conocimientos en contextos reales. Según Delors (1996), las competencias también involucran la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y contextos, y de aprender a lo largo de la vida. Esto sugiere que no son estáticas, sino que evolucionan y se desarrollan a medida que las personas enfrentan nuevos desafíos y oportunidades.

En el ámbito docente, es necesario identificar y desarrollar habilidades que favorezcan la efectividad de las prácticas inclusivas. Según los autores Alegre (2010), Molina et al. (2024), Arteaga y García (2008) y Pujolàs (2009), los educadores inclusivos deben poseer competencias que les permitan atender las necesidades diversificadas de los estudiantes, las cuales se presentan en la figura 3.

Figura 4
Competencias del docente inclusivo



De acuerdo con el análisis de las competencias docentes presentadas en la Figura 4, la enseñanza inclusiva requiere un enfoque flexible y adaptativo que responda a la diversidad del alumnado. El desarrollo de habilidades metacognitivas y la motivación contribuyen a fortalecer la autonomía en el aprendizaje y fomentar la participación activa en el aula. En este sentido, la planificación educativa debe ir más allá de la simple adecuación curricular, incorporando estrategias que favorezcan el aprendizaje cooperativo y la interacción entre los estudiantes (Alegre, 2010; Molina et al., 2024; Pujolás, 2009).

Los autores coinciden en que la docencia inclusiva no solo depende del conocimiento disciplinar, sino también de la capacidad de adaptación, la planificación estratégica y la colaboración entre profesionales. Así, la enseñanza se convierte en un proceso compartido, en el que la mediación, la reflexión y la evaluación formativa son significativas para mejorar el aprendizaje y garantizar la equidad (Alegre, 2010; Sandoval et al., 2012). Además, la colaboración entre docentes y otros agentes educativos permite una intervención más ajustada a las necesidades del contexto.

De igual manera, los autores convergen en la importancia del desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión, adaptabilidad y flexibilidad en todas las acciones docentes para crear un entorno de aprendizaje equitativo. En resumen, otorgar

importancia a la capacidad reflexiva, la comunicación efectiva y la planificación educativa para crear un entorno de aprendizaje inclusivo. Además, muestran la integración de todas estas competencias como apoyo para responder a las necesidades del alumnado, fomentar la colaboración y promover la inclusión en el aula.

2.2.8 Conceptualización de Discapacidad

La discapacidad es un término que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, transformándose en un concepto complejo y multifacético. Para entender su significado se considera explorar diferentes perspectivas y definiciones que la rodean.

En 2001, la Organización Mundial de la Salud (OMS), estableció la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) un marco que enfatizaba en describir cómo las personas viven su estado de salud, considerando no solo las funciones y estructuras del organismo, sino también las actividades y la participación en la sociedad. Este sistema de clasificación no pretendía etiquetar a las personas, sino brindar una herramienta para abordar sus necesidades y mejorar su calidad de vida.

Según la CIF (2001), la discapacidad se presentaba en cuatro tipos:

1. Discapacidad Física o Motora: Limitaciones en la movilidad debido a condiciones de salud o trastornos que afectan el sistema músculo-esquelético y neuromuscular. Ejemplos: dificultad para caminar, limitaciones en la movilidad para desplazarse.

2. Discapacidad Sensorial: Limitaciones en la percepción de la información del entorno debido a problemas en alguno de los sentidos, incluye: Discapacidad visual (ceguera parcial o total); Discapacidad auditiva (sordera parcial o completa); Discapacidad olfativa (pérdida del sentido del olfato); y Discapacidad del gusto (pérdida del sentido del gusto)

3. Discapacidad Intelectual o Cognitiva: Limitaciones en las funciones mentales, como la memoria o la concentración. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior al promedio, generalmente manifiesto antes de los 18 años.

4. Discapacidad Psicosocial: Problemas de salud mental que afectan el bienestar emocional y social. Incluye dificultades en el funcionamiento mental y emocional, afectando la capacidad para gestionar emociones o relaciones interpersonales. Ejemplos: Depresión, Trastorno del espectro autista (TEA), trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

En 2002, Luque señaló que la discapacidad surge de la relación recíproca entre la capacidad personal y las variables físicas, situacionales, sociales y de recursos. Esto implica que la limitación no solo se debe a una anomalía anatómica, fisiológica o psicológica, sino también a la interacción con factores contextuales como la salud, la familia y el entorno social. Esta perspectiva se enmarca dentro del modelo social de la discapacidad, que comenzó a consolidarse en la década de los 70 (Oliver, 1996). Así, Luque (2002) ofrece una visión inclusiva y contextual de la discapacidad, marcando una diferencia con la conceptualización de la OMS de 2001, que aún centraba su enfoque en el modelo médico.

De manera similar, en 2006, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) adoptó una visión inclusiva al definir la discapacidad como la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y ambientales que impiden su participación plena en la sociedad. La CDPD refuerza la idea de que la discapacidad es una construcción social, más allá de una deficiencia individual, subrayando la necesidad de eliminar estas barreras para crear un entorno accesible e inclusivo (ONU, 2006).

El Informe Mundial sobre la Discapacidad de 2011, publicado por la OMS, reafirma esta conceptualización desde el modelo bio-psicosocial que se basa en la comprensión de la discapacidad como un fenómeno que resulta de la interacción entre las condiciones de salud de una persona (aspecto biológico), las limitaciones en la actividad que la persona puede realizar (aspecto psicológico) y las barreras sociales, ambientales y actitudinales que afectan su participación en la sociedad (aspecto social). Además, la OMS replantea su clasificación de discapacidad, abordándola desde tres componentes: 1) El funcionamiento corporal, que hace referencia a las alteraciones en los procesos fisiológicos o psicológicos, como problemas de visión, audición o movilidad; 2) Las actividades, que se refieren a las dificultades que una persona puede experimentar al intentar realizar tareas cotidianas, como caminar o leer; y 3) La participación, que describe las barreras que impiden que una persona participe plenamente en la sociedad, ya sea en el ámbito educativo, laboral o social. Así, la clasificación de la discapacidad no se limita a una categoría única, sino que abarca un espectro que varía según la naturaleza de la deficiencia y la interacción con las barreras contextuales. Por lo tanto, la discapacidad se percibe como una experiencia individual que depende tanto de la afección como de los factores externos que influyen en la vida diaria de la persona (OMS, 2011).

En 2013, la Asociación Estadounidense de Psicología (APA) complementó la conceptualización propuesta por la OMS (2011) al señalar que la discapacidad afecta la capacidad de una persona para realizar actividades cotidianas, pero también destacó la influencia de las actitudes y el estigma social en la interacción de las personas con discapacidad con su entorno. La Asociación Estadounidense de Psicología (APA) subraya que las barreras sociales y culturales, tales como la discriminación, pueden ser factores más limitantes que las deficiencias físicas o mentales. En este sentido, se pone énfasis en la necesidad de transformar las percepciones sociales y crear un entorno accesible que facilite la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida.

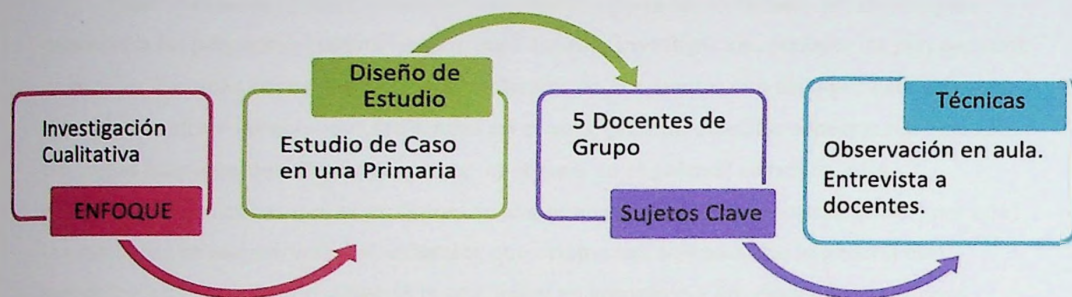
En conclusión, la discapacidad debe ser comprendida no solo desde una perspectiva médica, sino también como un fenómeno que surge de la interacción entre el individuo y su entorno. En el contexto educativo, implica que la participación de los estudiantes depende no solo de sus características individuales, sino también de la eliminación de las barreras sociales, físicas y actitudinales que puedan existir en el entorno escolar. Así, la inclusión educativa debe centrarse en modificar las estructuras y prácticas pedagógicas para crear un espacio accesible y flexible, donde la diversidad sea considerada una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y la convivencia.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este apartado se describe el proceso metodológico que se aborda durante el estudio de las prácticas docentes el cual está compuesto por tipo de investigación, diseño, muestra, técnicas e instrumentos para la recogida de información, así como el procedimiento de recolección y análisis de datos. Para un mayor entendimiento en la Figura 5 el esquema representa la metodología que será descrita a lo largo del capítulo.

Figura 5

Esquema metodológico



3.1 Enfoque Metodológico

Conforme al esquema de la figura 5, es posible apreciar que el objeto de estudio se encuentra abordado desde un paradigma cualitativo el cual ha contribuido de forma real y profunda para caracterizar las prácticas que las y los docentes realizan en el aula para la atención de las y los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y participación (BAP).

Atender la diversidad en las aulas desde un enfoque inclusivo se ha convertido en un desafío para el profesorado ya que requieren de forma continua y oportuna ejecutar acciones que den respuesta tanto a las características como a las necesidades del alumnado, es por esto que la investigación cualitativa se ha considerado pertinente para el proceso de indagación pues contribuyó a comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). Lo anterior hace referencia a que de manera directa se ha realizado una exploración y análisis

profundo de cada una de las percepciones y acciones docentes que, fuera de generalizar o asumir cómo suceden, ha permitido comprenderlas desde su propio campo de acción.

En este sentido, el estudio adopta un carácter descriptivo-interpretativo, ya que busca recuperar las experiencias, prácticas y significados construidos por el profesorado en torno a la inclusión educativa, particularmente en la atención de estudiantes con discapacidad. Lo anterior ha permitido no solo describir las acciones observadas en el aula, sino también analizar la intencionalidad pedagógica que las orienta, comprendiendo la realidad de forma holística, como lo señala Sandín (2003) desde múltiples perspectivas y en función del contexto en el que se desarrollan.

Para Vasilachis (2006), el estudio cualitativo aporta los elementos necesarios para responder a las preguntas ¿cómo? y ¿por qué? En esta investigación, conocer las percepciones de las y los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, así como observar y analizar las acciones realizadas en el aula, permite describir aspectos relacionados con dichas interrogantes. Particularmente, el énfasis en el ¿cómo? se refiere a las percepciones y prácticas que el profesorado implementa en su aula, mientras que el ¿por qué? se vincula con la intencionalidad didáctica que orienta sus acciones. En lo general esta metodología ha contribuido a que el investigador se aproxime a las situaciones, acciones, procesos e interacciones que se efectúan en el aula o que de alguna manera desarrollan las y los docentes en su quehacer cotidiano, las cuales han sido observadas, analizadas y captadas tan completamente como ha sido posible sin influencia, alteraciones o modificaciones que puedan entorpecer los resultados (Vasilachis, 2006).

Además, el carácter interpretativo del enfoque cualitativo permite ir más allá de la recopilación de datos, ya que implica un análisis crítico constante de las acciones de los sujetos. En otras palabras, el investigador no solo describe lo que sucede, sino que también indaga en las razones y analiza críticamente la información obtenida (Eisner, 1998, citado en Dorio et al., 2004). Por lo tanto, durante el análisis se rescata si el significado que tiene para el profesorado cada una de sus acciones es bajo el enfoque inclusivo y se profundiza en el por qué realizan ciertas prácticas educativas con los educandos y su intencionalidad.

3.2 Diseño

Llevar a cabo un plan lógico y sistemático que permita coleccionar, analizar e interpretar datos relevantes sin desviar el objeto de estudio es un proceso complicado, sin embargo, el diseño estudio de caso seleccionado para guiar esta investigación permitió mantener una línea de análisis sobre las distintas acciones que se ejecutan en su aula para atender al alumnado con discapacidad.

El diseño metodológico, estudio de caso, de acuerdo a Hernández et al. (2014) otorga la oportunidad de analizar y comprender a profundidad los distintos aspectos de una unidad dentro de su propio contexto, sin la pretensión de alcanzar conclusiones generalizables. Además, cuando se habla de un caso se hace referencia al estudio de una persona, un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, visualizado y abordado como entidad (Mertens, 2010, como se cita en Hernández et al, 2014). En el caso de esta investigación la estrategia metodológica ha permitido conocer la forma en la que la comunidad docente percibe y atiende el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad dentro de la escuela primaria regular, información que se ha obtenido través de sus puntos de vista, interpretaciones, significados y acciones al respecto.

De manera específica, se considera necesario clarificar que, el estudio de caso se ha realizado en una escuela primaria situada en el municipio de La Paz, Baja California Sur. La ubicación de la escuela, a las afueras de la ciudad, limita el acceso a actividades recreativas y servicios como cines, parques, playas y supermercados, los cuales están lejos de la comunidad. La colonia dispone de los servicios básicos de luz, agua y drenaje, pero carece de espacios destinados a actividades deportivas, culturales o recreativas para los residentes. En cuanto a la infraestructura, está conformada por secciones de una y dos plantas, las cuales ocupan la mayor parte del espacio escolar, lo que restringe las áreas de recreo para los estudiantes durante los descansos. La escuela está equipada con rampas de acceso y dos entradas principales para facilitar el ingreso de los estudiantes.

La matrícula escolar de la institución es de 482 estudiantes, los grupos de estudiantes están compuestos por un promedio de 30 a 35 alumnos, lo que genera retos en términos de organización y atención dentro del aula. Con relación al personal en la institución está compuesto por 18 maestros de grupo y tres maestros de educación física. En el ámbito administrativo, la escuela cuenta con un director, una subdirectora académica, una

subdirectora de gestión, tres trabajadores de intendencia y un secretario. De la misma manera esta institución cuenta con la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) que está conformada por dos maestras de apoyo, un trabajador social, un especialista en comunicación y un psicólogo, quienes brindan sus servicios apoyando tanto a estudiantes como a la comunidad educativa en general. Cabe destacar que USAER cuenta con un registro de 28 alumnos en atención de los cuales nueve presentan alguna discapacidad, doce algún tipo de trastorno y siete con aptitudes sobresalientes.

Esta institución descrita es la entidad sistémica donde se realiza la investigación ya que el sitio cuenta con las características y el contexto necesario para ser abordado de forma intensiva (Hernández et al., 2014). Para complementar, de acuerdo a los autores Muñoz y Muñoz (2001, como se citó en Sabariego et al., 2009) uno de los objetivos de este diseño se basa en comprender la particularidad del caso, analizando el funcionamiento de sus componentes y la relación entre ellos. En este contexto, el profesorado presenta la responsabilidad de promover la inclusión en el aula, por lo cual tanto sus percepciones como acciones pedagógicas representan la unidad de análisis abordada en profundidad a través de diferentes técnicas e instrumentos.

De acuerdo a Yin (2002) “la unidad de análisis resulta de la especificación y precisión de las preguntas de investigación las cuales a su vez nos marcan la pauta para seleccionar la estrategia más conveniente para la colección de datos” (p. 16), es por esto que la unidad de análisis representada por las prácticas docentes se han explorado por medio de la entrevista y la observación ya que cada una de ellas, respectivamente, permite adentrarnos a la indagación tanto de las percepciones como de la intervención pedagógica en el aula, aspectos indispensables para dar respuesta a los objetivos específicos de este estudio.

3.3 Selección de sujetos clave

Bajo la perspectiva del enfoque cualitativo la selección de sujetos clave (muestra) es definida como “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, et al. 2014, p. 384). En el caso de esta investigación la unidad de análisis está determinada por prácticas que se componen por percepciones y acciones docentes lo cual otorga la pauta para delimitar la población a estudiar

la cual está representada por un grupo de cinco docentes de grupo regular.

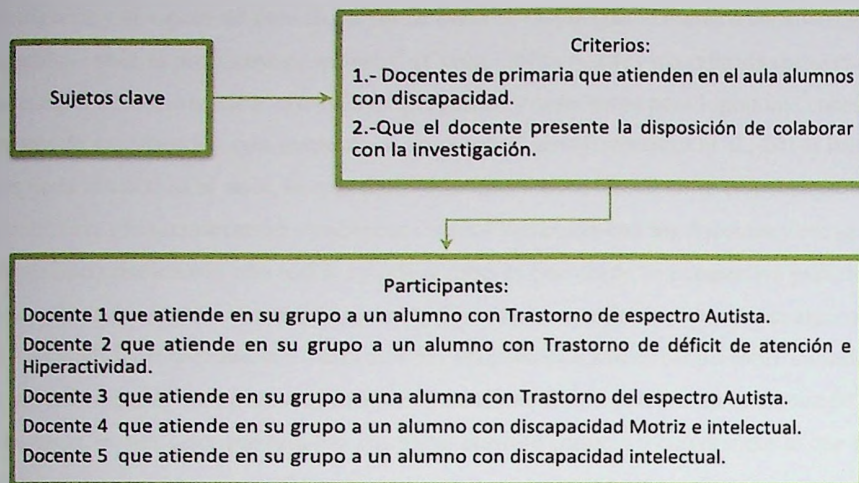
El tipo de muestreo utilizado está definido como no probabilístico o dirigido ya que el procedimiento de selección se ha orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización (Hernández et al., 2014). Lo descrito hace referencia a dos conceptos significativos que representan el muestreo de esta indagación:

1) La no generalización: la muestra de este estudio no tiene la intención de ser utilizada para representar a una población sino proporcionar un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación (Hernández et al., 2014) ya que las acciones y percepciones de cada uno de los docentes son implementadas de acuerdo a la situación, características y necesidades de su grupo y del alumno con BAP que atienden, por lo tanto el análisis permite conocer y comprender de forma particular la caracterización de sus prácticas inclusivas.

2) La muestra es dirigida para cuidar la coherencia entre la colección de datos y los objetivos planteados, por esto se optó por seleccionar participantes que se encontraban en función del interés temático y conceptual que plantea la investigación (Vasilachis, 2006), es decir que no todos los docentes de la escuela primaria fueron seleccionados como muestra sino que se eligieron aquellos con características comunes que formaban parte de los requisitos o criterios específicos para responder a los objetivos de la investigación. Según Hernández et al. (2014) esta clase de selección también es nombrada como “Homogénea”. Derivado de lo anterior, en la Figura 6 se otorga la información sobre los criterios para la selección de la muestra, así como la definición de los participantes.

Figura 6

Criterios específicos para selección de sujetos clave



Como se observa en la Figura 6 los criterios específicos dieron la pauta para seleccionar a un grupo de cinco docentes mismos que accedieron para que tanto sus percepciones como acciones fueran sujetas a exploración y análisis a través de técnicas e instrumentos pertinentes para el acopio de información. La selección de sujetos clave se encontraba dentro de las posibilidades realistas de esta investigación ya que derivado del tiempo y los recursos con los que se cuenta, fueron idóneas para estudiarse a profundidad permitiendo así el entendimiento del problema planteado.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos seleccionados fueron un pilar importante para el desarrollo de esta investigación ya que permitieron recolectar los datos que dieron pauta al análisis y comprensión del objeto de estudio y a su vez responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento (Hernández et al., 2014). En este caso, la entrevista y la observación permitieron interactuar directamente con los participantes, así como la inmersión en su campo de acción. Además, por medio de los instrumentos se pudo materializar la información recabada relacionada con las percepciones docentes y de la intervención que

ejecutan para el proceso de inclusión.

La entrevista, entendida como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Cerón, 2006, p. 241) y/o referida como el intercambio de información a través de preguntas y respuestas para lograr una construcción conjunta de significados con respecto al tema estudiado (Hernández et al., 2014) fue aplicada antes de la inmersión al aula, lo que facilitó la interacción inicial entre el investigador y el docente. Esta técnica permitió establecer una conversación con los docentes y recoger la información relacionada con todos aquellos saberes que desde su perspectiva garantizan el proceso de inclusión del alumnado, principalmente de aquellos que presentan alguna discapacidad. La importancia de coleccionar las percepciones docentes sobre inclusión es porque todo aquello que piensan, conocen y analizan forma parte de su intervención pedagógica, es por esto que recabar sus ideas permite conocer y comprender lo que se hace en el aula.

El tipo de entrevista que se utilizó fue semi-estructurada y para esto se elaboró una guía de indicadores e ítems que permitieron mantener una línea de diálogo sobre la variable de prácticas inclusivas y, a su vez, se tuvo la libertad de introducir aspectos adicionales que permitieran precisar conceptos, derivado de la flexibilidad y posibilidad de adaptación que ofrece esta técnica (Díaz-Bravo, et al., 2013).

Para la elaboración de este guion de entrevista se realizó un cuadro de Variable-indicador-Pregunta (VIP) que se encuentra en el Apéndice 1 del documento, el cual permitió establecer relaciones entre el eje central del problema y los aspectos que se derivan de ella. En la tabla 1 se muestra la variable e indicadores que formaron parte de la entrevista de esta investigación.

Tabla 1

Variable e indicadores definidos en la entrevista

<i>Variable</i>	<i>Indicadores</i>
	Percepción de inclusión
Prácticas docentes Inclusivas	Inclusión en el aula
	<u>Atención a alumnos con discapacidad que enfrentan BAP</u>

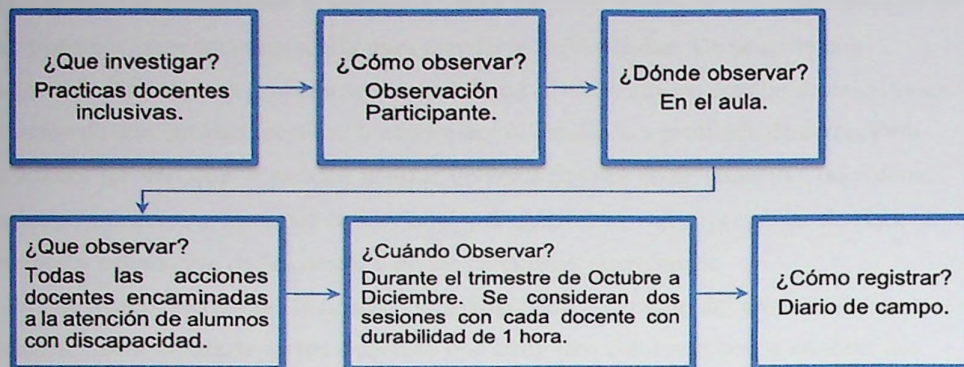
Como se observa en la Tabla 1, el contenido de la entrevista se conforma de una variable principal: las Prácticas docentes inclusivas, y los ítems que se derivan se clasifican dentro de tres indicadores generales: 1) Percepción de inclusión, 2) Inclusión en el aula y 3) Atención a alumnos con discapacidad que enfrentan BAP (Ver apéndice 1 de Cuadro de Variable Indicador de pregunta de entrevista). De forma específica, la entrevista al profesorado, mostrada en el apéndice 2 de este documento, se conforma por un guion de 18 preguntas abiertas las cuales fueron significativas para conocer y comprender las concepciones que representan el desarrollo de la inclusión en la escuela regular.

En una segunda fase de interacción con el personal docente se utilizó la técnica de observación la cual consistió en adentrarse en el campo de estudio para estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones manteniendo un papel activo y de reflexión permanente (Hernández et al., 2014), lo anterior facilitó conocer las acciones pedagógicas que realizan en el aula para promover la participación y aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

Llevar a cabo una técnica de observación no hace referencia sólo al hecho de observar un fenómeno, hecho o caso, sino que conlleva a tomar la información y registrarla para su posterior análisis. Obtener la mayor cantidad de datos implica como investigador que se observe bajo un objetivo definido y preciso, para esto es necesario llevar en claro que se desea observar y para qué (Quintana, 2008). Por lo anterior, se elaboró una planificación basada en una serie de cuestiones mencionadas por Massot (2009) que ayudó a mantener durante el proceso todos aquellos aspectos significativos de las acciones docentes. La planificación se encuentra representada en la Figura 7 que se muestra a continuación:

Figura 7

Planificación de la observación



Como se muestra en la Figura 7, la observación participante fue seleccionada porque permite al investigador convivir, compartir y acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman su realidad y a su vez se compromete y participa en las actividades que se realizan (Dorio et al., 2004). Llevar a cabo esta modalidad fue funcional para el acopio de información ya que participar e involucrarse en las actividades del aula permitió comprender las acciones pedagógicas orientadas a la atención del alumnado con discapacidad.

Para llevar a cabo el registro de la información se realizó un formato que ha sido propuesto por Cuevas (2009, citado en Hernández et al., 2014). Este instrumento se muestra en el apéndice 3, en él se plasmó el objetivo y finalidad de la observación, así como los aspectos de descripción e interpretación de los hechos los cuales conforman el principal acopio de los acontecimientos que se desarrollaron en el aula. La principal funcionalidad de las observaciones fue captar todo lo que sucede en el aula sin unidades o categorías completamente predeterminadas. Para esto el instrumento de registro libre que se ha utilizado rescata los patrones o situaciones en que se requiere la focalización para su análisis, es decir que las unidades y categorías surgen de las propias observaciones, lo que otorga la pauta para proceder al análisis de conclusiones y resultados (Hernández et al., 2014).

3.5 Procedimiento

Llevar a cabo el proceso de obtención y acopio de información bajo un enfoque cualitativo implicó la exploración y análisis de cada docente en su aula, profundizando en las prácticas y percepciones que desarrolla para atender a la diversidad. De acuerdo con Hernández et al. (2014), este proceso se relaciona con el diseño de un estudio de caso, ya que la exploración de una entidad requiere la recopilación detallada y profunda de datos. Para ello, los autores señalan que se pueden utilizar diversas fuentes de información, tales como observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos, con el propósito de elaborar una descripción exhaustiva de los casos y de las categorías emergentes.

En este marco, se definió la unidad de análisis desde el inicio del procedimiento de recolección de datos, centrada en los docentes que cumplían con los criterios establecidos (Hernández et al., 2014). De los ocho docentes identificados inicialmente, solo cinco decidieron continuar tras la difusión de los objetivos y preguntas de estudio. La participación voluntaria de estos docentes, conforme a los principios éticos de la investigación (APA, 2017), permitió obtener información para analizar las percepciones y acciones orientadas a la atención del alumnado con discapacidad. La disponibilidad del profesorado facilitó un análisis cualitativo en profundidad durante la recolección de datos.

El proceso de recolección de datos se desarrolló en dos fases. Primero, se realizaron entrevistas individuales a los docentes para captar sus percepciones, ideas y prácticas sobre la inclusión en el aula. Estas entrevistas, con una duración de entre 15 y 40 minutos, fueron grabadas para facilitar su transcripción y análisis posterior. Antes de su aplicación definitiva, las entrevistas fueron sometidas a un pilotaje, con el objetivo de evaluar la claridad, pertinencia y comprensión de los ítems. A partir de los resultados obtenidos, se realizaron ajustes a los contenidos sugeridos por los participantes, lo que contribuyó a otorgar mayor precisión y validez de contenido a los instrumentos (Hernández et al., 2014). Posteriormente, se llevaron a cabo dos sesiones de observación en el aula con cada docente participante. El propósito fue identificar las acciones orientadas a favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. Para ello, se utilizó un diario de campo en el que se registraron las interacciones y estrategias observadas.

La planificación del levantamiento de datos siguió lo propuesto por Creswell (2014), considerando los tiempos y recursos necesarios para garantizar la fiabilidad y validez de los

instrumentos. Inicialmente, las entrevistas se programaron para octubre y las observaciones para noviembre; sin embargo, debido a actividades institucionales imprevistas, se reprogramaron de la siguiente manera: las entrevistas se realizaron entre octubre y noviembre, y las observaciones entre noviembre y febrero, dentro del ciclo escolar 2023-2024. Aunque se planearon 10 sesiones de observación, solo se completaron 8, las cuales fueron consideradas pertinentes para el análisis.

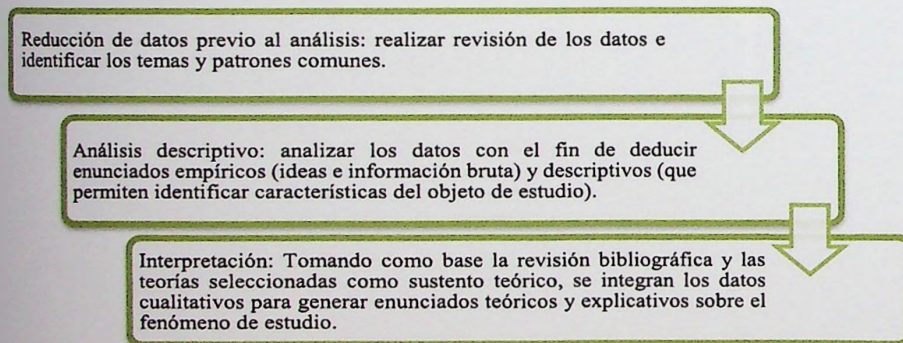
Finalmente, se garantizó la confidencialidad de la información, asegurando el anonimato de los participantes mediante códigos y nomenclaturas (Hernández et al., 2014). Los docentes fueron identificados como D1, D2, D3, D4 y D5 en las entrevistas, y como D10, D20, D30, D40 y D50 en las observaciones de aula. Para los estudiantes mencionados, se utilizó solo la inicial o las primeras dos letras de su nombre, evitando cualquier posibilidad de identificación.

3.6 Análisis de Datos

Una vez aplicados los instrumentos, la información obtenida fue registrada y organizada para su análisis cualitativo. Lo anterior, se estructuró de acuerdo con las fases propuestas por Mejía-Navarrete (2011): reducción de datos, análisis descriptivo e interpretación. La figura 8 ilustra estas fases, que guiaron la organización y el análisis de los datos:

Figura 8

Fases del análisis de datos cualitativos



Nota: Elaboración propia basado en el autor Mejía-Navarrete (2011).

Siguiendo el modelo de Mejía-Navarrete (2011), el proceso de análisis de datos se desarrolló en tres fases. En la primera fase, de reducción de datos, se organizó y depuró la información obtenida de las entrevistas y observaciones. Para facilitar este proceso y garantizar la consistencia en la organización y análisis de los datos, se utilizó Atlas.ti, un software especializado en investigación cualitativa, este programa permitió gestionar eficientemente la información, segmentar los datos y realizar la codificación, lo que facilitó la identificación de patrones emergentes y la visualización de conexiones entre los elementos analizados (Friese, 2019). A través de la codificación, se identificaron categorías y subcategorías relacionadas con las percepciones inclusivas de los docentes y las estrategias pedagógicas empleadas para la atención del alumnado con discapacidad.

En la fase del análisis descriptivo, las categorías fueron examinadas para identificar los patrones y describir sus características, así como las relaciones entre las acciones pedagógicas y concepciones inclusivas que proporcionaban una comprensión más detallada de la atención a la diversidad en el aula regular. Finalmente, en la fase de interpretación, los hallazgos obtenidos fueron contrastados con el marco teórico, lo que permitió generar conclusiones teóricas y explicativas sobre las prácticas inclusivas. Esta fase integró los datos con las teorías existentes, permitiendo establecer vínculos entre los resultados obtenidos y la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas al profesorado y de las observaciones efectuadas en aulas regulares. El objetivo es describir las concepciones y acciones pedagógicas identificadas, orientadas a atender de manera efectiva el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con particular atención a aquellos que presentan alguna discapacidad. La exposición de resultados se organiza en dos apartados: el primero aborda las categorías emergidas del análisis de las entrevistas, mientras que el segundo se centra en las categorías derivadas de las observaciones en el contexto escolar. En este sentido, los hallazgos son discutidos y contrastados con el marco teórico previamente establecido, lo que permite interpretarlos y contextualizarlos en el ámbito de la educación inclusiva.

4.1 Resultados del análisis de entrevista a docentes

El estudio de las creencias o concepciones de los profesores sobre la enseñanza y aprendizaje, de acuerdo a los autores Van Driel et al. (2001) es necesaria para mejorar sus prácticas y conseguir el éxito de las reformas educativas, en este caso, las percepciones recolectadas a través de las entrevistas se han considerado clave para lograr los objetivos de esta investigación ya que reflejan un amplio bagaje conceptual y empírico desde su formación personal y profesional que han permitido caracterizar el quehacer docente inclusivo.

Para comenzar este apartado, se señala que el guion de entrevista permitió, en primer lugar, recabar datos generales de los participantes, como el grado escolar en el que se desempeñan, su sexo, los años de servicio y las condiciones que actualmente atienden. Estos datos proporcionan información básica sobre los sujetos de estudio, lo que facilita su identificación y contextualización en relación con los objetivos de la investigación.

La recopilación de estos datos iniciales mediante entrevistas, como señala Cerón (2006), facilita la obtención de información estructurada sobre los sujetos de estudio, lo que a su vez facilitó la identificación de los siguientes resultados:

- ✦ Colaboraron un total de cinco docentes con el perfil de licenciatura en educación primaria.
- ✦ Del total, cuatro pertenecen al género femenino y 1 al género masculino.
- ✦ El total del profesorado tiene más de 10 años de servicio frente a grupo.
- ✦ El 100% de los profesionales atienden en su aula a por lo menos un educando con alguna condición específica, de los cuales, tres atienden a estudiantes con trastorno ya sea Del espectro Autista o Déficit de atención e hiperactividad, y en el caso de 2 docentes atienden a estudiantes con discapacidad que se asocian a el área motriz e intelectual.

Además de recabar datos generales, el guion de entrevista permitió la exploración de las percepciones docentes sobre la inclusión educativa. En línea con Hernández et al. (2014), este instrumento permitió no solo obtener respuestas a las preguntas planteadas, sino también construir significados en torno a las prácticas inclusivas y su implementación en el aula. A partir del análisis de las respuestas se identificaron patrones que dieron origen a las categorías y subcategorías, las cuales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultado de categorías cualitativas de la entrevista a docentes

Categorías cualitativas de la entrevista a docentes	1. Concepciones sobre educación Inclusiva.	1.1 Enfoque en la discapacidad. 1.2 Enfoque en la diversidad.
	2. Implicaciones de un docente Inclusivo.	2.1 Competencias personales. 2.2 Competencias profesionales
	3. Elementos de un currículo inclusivo.	3.1 Planeación 3.2 Evaluación 3.3. Actividades
	4. Prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad.	4.1 Promover experiencias grupales. 4.2 Estrategias específicas de atención. 4.3 Promover la sensibilización grupal.
	5. Recomendaciones docentes para favorecer la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad.	5.1 Participación de la familia. 5.2 Colaboración de especialistas. 5.3 Formación docente continúa.

Como se observa en la Tabla 2, los datos obtenidos de las entrevistas fueron estructurados en cinco categorías cualitativas, cada una subdividida en subcategorías que sistematizan los temas expresados por los docentes. Esta estructuración responde a lo señalado por Hernández et al. (2014), quienes afirman que algunas categorías pueden ser tan amplias que es necesario desglosarlas en subtemas más específicos (p. 233). En la misma línea, Arias (2019) sostiene que una subcategoría se compone de un conjunto de conceptos derivados de una categoría más amplia y general. En este caso, debido a la concentración de datos relacionados entre sí en algunas categorías, se decidió organizar los temas en subcategorías, facilitando su análisis, comprensión e interpretación.

En los siguientes apartados se especifican cada una de las categorías, subcategorías y datos que se consideran relevantes para el desarrollo de uno de los objetivos de esta investigación que consiste en describir la inclusión educativa del alumnado con discapacidad desde la perspectiva del profesorado.

4.1.1. Concepciones Docentes sobre Educación Inclusiva

La temática que se presenta a continuación está conformada por un conjunto de códigos que analiza la forma de pensar del profesorado con respecto a la educación inclusiva, de acuerdo a los autores Van Driel et al., (2007) las concepciones hacen referencia al conjunto de conocimientos, ideas, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto de la enseñanza y se encuentra relacionado con su comportamiento en las aulas. En otras palabras, lo denominan “conocimiento práctico. En el caso de esta categoría otorga un acercamiento más profundo al bagaje de ideas que los participantes guardan con relación a lo que creen o conocen sobre la inclusión. Algunas de las concepciones que el personal docente ha expresado se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Respuestas de docentes categorizadas en las concepciones sobre la educación inclusiva

Categoría de análisis	Respuestas de Docentes
Concepciones sobre la educación inclusiva	<p><i>D1: "Es aceptar a los niños con discapacidad y buscar incluirlos de la misma manera en que estamos trabajando con los demás tomando en cuenta sus posibilidades".</i></p> <p><i>D2: "Al momento en que los reciben en la escuela y que le dan una inscripción, sin importar su condición, ya están manejando la inclusión. Además de ofrecer espacios en donde puedan convivir seguros todos los niños.</i></p> <p><i>D3: " Es hacer partícipe a todos los alumnos independientemente de la condición que presenten. Se debe brindar a cada niño las herramientas necesarias para poder desarrollar su potencial al máximo contemplando sus áreas de oportunidad, sus fortalezas y virtudes".</i></p> <p><i>D4: "Otorgarles a todos los niños las herramientas para que sean integrados de una manera consciente... cuando se habla de inclusión se cree que son solo los niños con una dificultad motriz o intelectual, sin embargo todos en algún momento necesitan esa parte en el grupo por diferentes situaciones".</i></p> <p><i>D5: "Es la concientización de los compañeros del buen trato que se debe recibir dentro del aula y la escuela, que todos conozcan las capacidades de los niños y sientan la libertad de desenvolverse en la escuela. Hacer partícipes a los niños, que estén activos en la escuela es excelente".</i></p>

Nota: Esta categoría está basada en las respuestas de los siguientes ítems de la entrevista: 1.

¿Qué percepción guarda sobre la educación y escuela inclusiva? y 2. ¿Considera que en la escuela y en las aulas se promueve la inclusión? 2.1 ¿Por qué? (véase el Apéndice 2 para el guion completo de la entrevista).

Los resultados obtenidos de las respuestas de los docentes, presentados en la Tabla 3, revelan dos enfoques principales sobre la educación inclusiva. En el primer enfoque el profesorado vincula la inclusión con la atención a estudiantes con discapacidad, centrándose en la aceptación y el apoyo a estas condiciones, pero sin una ampliación hacia una concepción más amplia de la diversidad. Este enfoque se articula con el perfil individual identificado por Muñoz et al. (2015), que asocia la inclusión con un modelo de intervención educativa que se dirige a tratar los déficits del alumno de forma individualizada sin considerar el contexto educativo o las barreras externas que puedan estar afectando su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el segundo enfoque que surgió muestra una visión más integral de la inclusión, donde se reconoce la necesidad de adaptar las prácticas educativas para todos los estudiantes, considerando sus características, fortalezas y necesidades. Este enfoque se corresponde con el perfil interactivo descrito por Muñoz et al. (2015), en el cual los docentes reconocen la importancia de eliminar las barreras que limitan la participación de los estudiantes, más allá de sus características individuales. Este perfil refleja una perspectiva más cercana al enfoque social de la inclusión, donde Booth y Ainscow (2000, 2011), argumentan que se debe ir más allá de los estudiantes con discapacidad y centrarse en la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que afectan a todo el alumnado.

4.1.2 Implicaciones de un docente inclusivo

En continuación al análisis de las manifestaciones expresadas, la categoría que hace referencia al profesorado inclusivo está conformada por respuestas que hacen énfasis a una serie de características, cualidades y competencias que el personal docente debe tener o desarrollar para llevar a cabo buenas prácticas que favorezcan la inclusión.

Al respecto, la autora Blanco (2007) argumenta que para responder de manera efectiva al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es necesario que el docente no sea parte de las barreras que obstaculizan la inclusión, es por esto que “debe desarrollar competencias racionales y técnicas específicas de su oficio así como competencias ético-sociales que aluden a la responsabilidad con su trabajo y al compromiso con el aprendizaje de los estudiantes” (p.51). En este sentido, algunas de las opiniones de los docentes se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Respuestas de docentes categorizadas en las implicaciones de un docente inclusivo

Categoría	Respuestas de los docentes
Implicaciones de un docente inclusivo	<p>D1: <i>“Ser empático, tenemos que ponernos en el lugar de cómo se siente el niño y cómo podemos acercarnos”.</i></p> <p>D2: <i>“Tener apertura para aprender y ser paciente porque requieren de mayor atención”.</i></p> <p>D3: <i>“Ser paciente y activo”.</i></p> <p>D4: <i>“Comprometido con el estudio y capacitación constante”.</i></p> <p>D5: <i>“Con actitud de buscar apoyo”.</i></p> <p>D1: <i>“Conocer los casos específicos, sus características y buscar las estrategias o herramientas que servirían para el grupo.”</i></p> <p>D2: <i>“Desarrollar mucho la creatividad, porque una cosa es pensar en tu grupo y otra es considerar a todos los niños, pensar en los tiempos, los espacios, las actividades y el material”.</i></p> <p>D3: <i>“Saber la teoría de las condiciones particulares de los alumnos que tienen alguna necesidad educativa y buscar la manera que todos participen”</i></p> <p>D4: <i>“Estar estudiando y capacitándose sobre la condición de los alumnos.”</i></p> <p>D5: <i>“Trabajar de forma colaborativa con el equipo de USAER o con alguien más que conozca del tema que pueda apoyarnos”.</i></p>

Nota: Esta categoría está basada en las respuestas de los siguientes ítems de la entrevista: 3.

¿Qué características considera debe tener un docente inclusivo? y 4. ¿Considera que en la escuela el personal docente se encuentra preparado para recibir y atender a los estudiantes con discapacidad que enfrentan BAP? ¿Por qué? (Véase el Apéndice 2 para el guion completo de la entrevista).

Las respuestas del profesorado presentadas en la Tabla 4 reflejan tanto competencias personales como profesionales, que coinciden con los planteamientos de diversos autores en el marco teórico. En el ámbito personal, se destacan la empatía, la paciencia, la actitud proactiva y la disposición para aprender, cualidades efectivas para establecer vínculos con los estudiantes y entender sus diversas formas de aprendizaje. Estas características coinciden con lo que señalan Arteaga y García (2008), quienes enfatizan la relevancia del compromiso y una actitud positiva hacia la diversidad, y con lo propuesto por Molina et al. (2024), quienes señalan la capacidad de adaptación y una comprensión profunda de las necesidades individuales.

En el plano profesional, los docentes identifican competencias relacionadas con la creatividad didáctica, el conocimiento de las condiciones particulares del alumnado, la planificación diferenciada y la formación continua. Estas ideas se relacionan con Alegre (2010), quien menciona la necesidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje, enriquecer las actividades pedagógicas y promover la implicación activa del estudiantado. Asimismo, la colaboración con otros profesionales, como se menciona en las respuestas de D5, evidencia una comprensión del trabajo en red y del valor de la colaboración interdisciplinaria, aspectos destacados por Pujolás (2009).

Desde el enfoque de la UNESCO (2002), estas respuestas pueden entenderse como indicios de una concepción integral del rol docente en contextos inclusivos, que exige desarrollar competencias cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales. En conjunto, las expresiones analizadas muestran que las y los docentes no solo reconocen la importancia de responder a la diversidad del aula, sino que conciben la inclusión como un proceso que implica formación continua, creatividad en la práctica y construcción colectiva del conocimiento.

4.1.3 Elementos de un Currículo inclusivo

El análisis de las opiniones de los participantes revela que, en su práctica docente, consideran diversos elementos del currículo, caracterizados por un proceso de adaptación y flexibilidad. Estas respuestas enfatizan en los ajustes de la enseñanza a las diversas necesidades de los estudiantes, lo que da lugar a tres subcategorías: planeación, evaluación y actividades. A través de estas subcategorías, se abordan los aspectos que las y los docentes toman en cuenta al diseñar una clase. De acuerdo con Molina (2024), el diseño de un currículo inclusivo requiere no solo una comprensión de las diversas necesidades y estilos de aprendizaje, sino también habilidades para adaptar las estrategias de enseñanza, además de promover un ambiente de respeto y aceptación. Las subcategorías se desarrollan con mayor detalle en las Tablas 5, 6 y 7, las cuales permiten observar cómo los docentes ajustan sus metodologías y recursos para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Tabla 5

Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de Planeación, derivada de la categoría de Análisis: Elementos de un currículo Inclusivo

Categoría: Elementos del Currículo	
Subcategoría	Respuestas de los docentes
1. PLANEACIÓN	<p>D1: <i>“Tomo en cuenta las características de los niños, porque no todos te van a responder de la misma manera en las actividades”.</i></p> <p>D2: <i>“Diferenciar las actividades de acuerdo a lo que pueden realizar”.</i></p> <p>D4: <i>“Tomo en cuenta los tiempos, los materiales, el nivel de cada niño, sus necesidades, saber en qué le puedo ayudar y la forma de trabajar”.</i></p> <p>D5: <i>“Realizar ajustes razonables pertinentes y brindarles a los alumnos la oportunidad de tener un papel relevante durante las sesiones”.</i></p>

Nota: Esta subcategoría está basada en las respuestas de los siguientes ítems de la entrevista:

7. ¿Qué caracteriza una planificación docente que considera la atención de todo el alumnado?
8. ¿Cuáles son los principales rasgos a considerar en una clase cuando se busca dar accesibilidad a la participación y aprendizaje de un estudiante con discapacidad? (Véase el Apéndice 2 para el guion completo de la entrevista).

Como se muestra en la Tabla 5, los docentes indican con frecuencia que, para atender la diversidad, su planeación toma en cuenta las características, necesidades y capacidades del alumnado. Algunos mencionan la importancia de planificar no solo para el grupo en general, sino también según el nivel de competencia y las necesidades específicas de los estudiantes. Esto coincide con lo que proponen Sandoval et al. (2012) y Arteaga y García (2008), quienes enfatizan la necesidad de diseñar materiales y estrategias diferenciadas para fomentar el aprendizaje de todos los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad. El énfasis en realizar ajustes razonables para atender las necesidades específicas de los estudiantes dentro de la planeación, tal como lo mencionan varios docentes, refleja una práctica inclusiva que permite el acceso a la educación para todos los estudiantes.

Este enfoque de planeación también es consistente con las prácticas sugeridas por Marchesi et al. (2019), quienes señalan que un diseño de clase inclusivo debe fomentar la organización de aulas heterogéneas, promover el aprendizaje cooperativo y facilitar el apoyo mutuo entre estudiantes y docentes. En síntesis, los resultados evidencian que la planificación adaptada a las características y necesidades del alumnado constituye para los docentes una concepción vinculada con la creación de un ambiente inclusivo en el aula.

Tabla 6

Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de Evaluación, derivada de la categoría de Análisis: Elementos de un currículo inclusivo

Categoría: Elementos de un Currículo inclusivo.	
Subcategoría	Respuestas de los docentes
2.EVALUACIÓN	<p>D2: <i>“Mi mayor herramienta es la observación de lo que hacen y un registro general de cómo se desempeña, en el caso de la niña con TEA la evaluó de acuerdo a lo que realiza”.</i></p> <p>D3: <i>“Me sirve para saber en qué ha avanzado el alumno y que otras estrategias puedo implementar para que avance un poco más”.</i></p> <p>D4: <i>“Lo que se aborda en clase, ahorita aplique un examen que no es igual para todos, algunos se los leo, le pido oralmente sus respuestas, observo lo que señala o personalizamos la atención durante el examen”.</i></p> <p>D5: <i>“Es procesual enfocada a la observación, no se lleva a cabo algo específico”.</i></p>

Nota: Esta subcategoría está basada en las respuestas del siguiente ítem de la entrevista:

11. ¿Qué sentido o propósito le atribuye a la evaluación de estos estudiantes dentro del proceso educativo y de qué manera lo realiza?

Con respecto a la Tabla 6, se observa que las y los docentes coinciden en considerar los procesos de aprendizaje, en particular, en el enfoque de evaluación procesual, que consiste en observar y analizar el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos y actividades establecidos. Esto se relaciona con lo propuesto por Sandoval et al. (2012), quienes mencionan la importancia de diseñar evaluaciones flexibles que permitan mostrar al alumnado su aprendizaje a través de distintos métodos y productos.

En relación con los instrumentos de evaluación adaptados, los docentes señalan el uso de exámenes orales y escritos, así como actividades y productos finales ajustados al nivel de competencia. Esta diversificación es consistente con lo indicado por Molina et al. (2024), quienes plantean que estos métodos deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes para garantizar una evaluación accesible y equitativa.

Además, los hallazgos revelan que los docentes consideran la evaluación como una herramienta para adecuar la enseñanza, pues les permite identificar los apoyos que requieren los estudiantes. En este sentido, la aplicación de ajustes razonables en la evaluación se vuelve relevante, ya que, según MEJOREDU (2022), estos pueden involucrar modificaciones en los materiales didácticos y los medios de comunicación a fin de garantizar que los procesos sean

adecuados para todos. De este modo, la evaluación es concebida no solo como un mecanismo para valorar el desempeño, sino como una práctica pedagógica que contribuye a la construcción de una educación más incluyente.

Tabla 7

Respuestas docentes que se relacionan con la subcategoría de la Actividades, derivada de la categoría de Análisis: Elementos de un currículo Inclusivo

Categoría: Elementos de un Currículo Inclusivo.	
Subcategoría	Respuestas de los docentes
3.ACTIVIDADES	<p>D1: <i>“Tienen que ser diferenciadas”.</i></p> <p>D2: <i>“Utilizo material visual por medio de herramientas digitales y todos se muestran motivados y participan”.</i></p> <p>D3: <i>“En el caso de los niños con autismo son cuadernillos de trabajo de acuerdo a su nivel de competencia”.</i></p> <p>D4: <i>“Me regreso a contenidos más bajitos con estrategias más lúdicas como videos, juegos y cosas de ese tipo”.</i></p> <p>D5. <i>“Explicaciones generales y personalizadas, aplico actividades diferenciadas y ajusto los materiales que necesitan”.</i></p>

Nota: Esta subcategoría está basada en las respuestas del siguiente ítem de la entrevista: 6. Si tuviera que nombrar elementos indispensables de su intervención docente para promover prácticas inclusivas en el aula ¿Cuáles serían? (Véase el Apéndice 2 para el guion completo de la entrevista).

Los resultados muestran que las y los docentes procuran que las actividades en el aula sean propuestas diferenciadas que consideren el nivel de competencia, el estilo de aprendizaje y las necesidades específicas de participación de los estudiantes. Para ello, recurren a materiales visuales, recursos digitales, estrategias lúdicas y apoyos personalizados, con el propósito de facilitar el acceso al aprendizaje y promover la participación activa de todos. Desde la literatura, Sandoval et al. (2012) menciona la necesidad de ofrecer una diversidad de actividades que se ajusten a los estudiantes, lo cual se refleja en las respuestas analizadas. Asimismo, se observa una correspondencia entre estas respuestas y los ajustes razonables propuestos por MEJOREDU (2022), particularmente en lo relativo a los ajustes en los materiales y en la comunicación. El uso de recursos adaptados, tecnologías de apoyo y estrategias que facilitan la comprensión de contenidos representa una forma concreta de remover barreras para el aprendizaje y la participación.

Las respuestas de los docentes reflejan también los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como lo señalan Alba et al. (2013) y la SEP (2018). Los docentes expresan la importancia de ofrecer múltiples formas de representación de los contenidos, lo que facilita el acceso al aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos las personas con discapacidad. Además, se observa una diversificación en las formas de expresión y acción, permitiendo que los estudiantes participen activamente mediante diversas estrategias. De igual manera, los docentes implementan actividades que fomentan la implicación de los estudiantes, estimulando su motivación y participación en el proceso de aprendizaje. En conjunto, estas prácticas responden a los principios del DUA, al eliminar barreras y ofrecer propuestas accesibles, pertinentes y participativas para todos los estudiantes.

El análisis general de las Tablas 5, 6 y 7, relacionadas con la planeación, evaluación y actividades, revela que los docentes coinciden en la importancia de aplicar un enfoque flexible y adaptado a la diversidad del alumnado. Este hallazgo coincide con lo señalado por Delgado (2004), quien argumenta que un currículo inclusivo debe ser abierto y flexible, permitiendo que las adaptaciones pedagógicas puedan ser asimiladas por todos los estudiantes. En este sentido, la planeación diferenciada, la evaluación procesual y las actividades ajustadas surgen como componentes clave para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.

4.1.4 Prácticas docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad

Las prácticas inclusivas reconocidas en esta categoría se centran en acciones que favorecen la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad. Según Marchesi et al. (2009), estas prácticas implican actuaciones docentes orientadas a promover la presencia, participación y éxito de toda la población estudiantil, mediante el compromiso y la colaboración de estudiantes, docentes y familias.

En la siguiente sección, se presenta la Tabla 8, que resume las opiniones agrupadas y relacionadas con los temas categorizados, además de proporcionar una visión detallada de las prácticas inclusivas implementadas en el aula desde la perspectiva del profesorado.

Tabla 8

Respuestas docentes agrupadas por subcategorías derivadas del tema: Prácticas docentes para la inclusión de alumnos con discapacidad

Categoría: Prácticas docentes para la inclusión de alumnos con discapacidad	
Subcategoría	Respuestas de los docentes
1. Promover experiencias grupales.	<p>D1: "T" <i>"es un niño con una atención muy dispersa, lo dejamos que participara en los villancicos, lo hiciera como pudiera, lo importante es que se involucre. Es una forma de integrarlos, que se sientan parte del grupo"</i>.</p> <p>D2: <i>"Usamos un juego que se llama "Adivina Quien" por medio de la computadora lo proyectaba en el pizarrón y todos los niños daban características específicas de personajes, todos estuvieron entretenidos"</i>.</p> <p>D4: <i>"Cada niño tenía que escribir cualidades de sus compañeros, todos los niños participaron, la alumna "I" participó y estuvo identificando cualidades de sus compañeros, se involucró, anduvo muy motivada y entusiasta con la actividad al conocer lo que sus compañeros opinaban de ella"</i>.</p>
2. Estrategias Específicas de atención.	<p>D1: <i>"Acomodarlos de cierta manera que les permita apoyarse entre sí, trato de tenerlos en equipos, hago un equipo de los niños que presentan necesidades especiales para poderlos atender por mayor tiempo"</i>.</p> <p>D2: <i>"Priorizo donde colocarlos, trato de ponerlos juntos para poder acercarme a explicarles la actividad o poderlos ayudar de forma más personalizada"</i>.</p> <p>D5: <i>"Alumno monitor y no se trata de que reciban apoyo de los compañeros sino que los alumnos también brinden apoyo de acuerdo a sus fortalezas"</i>.</p>
3. Promover la sensibilización en grupo.	<p>D4: <i>"Se debe concientizar al grupo primero para evitar cualquier situación de burla, hacerle saber a los niños la situación de algunos compañeros para que sean más empáticos y vean cosas positivas que ayudan y contribuyen al grupo."</i></p> <p>D5: <i>"Lograr la empatía esperada, por ejemplo la mayoría de los niños ponen su mochila en el respaldo de la silla, aquí ya no se acostumbra ponerlas en el suelo para facilitar el desplazamiento de las alumnas y evitar un accidente."</i></p>

Nota: Estas subcategorías están basadas en las respuestas de los siguientes ítems de la entrevista: 9. ¿Cómo describiría su intervención para los estudiantes con discapacidad que atiende en el aula? 10. Qué tipo de estrategias utiliza para atender y favorecer la inclusión del alumno o alumna con discapacidad. Y 12. ¿Qué tipo de recursos utiliza para promover el aprendizaje y participación de los educandos con discapacidad? (Véase el Apéndice 2 para el guion completo de la entrevista).

Con respecto al análisis de la información presentada en la Tabla 8, se evidencia que las prácticas utilizadas por los docentes para favorecer el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad se caracterizan por acciones que se agrupan en tres subcategorías: (1) Promover la participación grupal: estrategias para fomentar la interacción y colaboración entre estudiantes; (2) Realizar estrategias específicas de atención: adaptaciones y ajustes para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes; (3) Promover la sensibilización del grupo: acciones para concienciar y educar a los estudiantes sobre la diversidad y la inclusión.

De forma más detallada, la subcategoría promover la participación grupal incluye actividades dentro y fuera del aula que buscan involucrar a los estudiantes con discapacidad. Se destaca la importancia de impulsar la participación de los estudiantes según sus capacidades en diversas actividades, que van desde bailes escolares hasta dinámicas y juegos en el aula. Esta perspectiva se vincula con la teoría de Fernández (2014), quien enfatiza la necesidad de crear contextos que favorezcan la participación de todos los estudiantes, promoviendo un ambiente cooperativo que fomente el aprendizaje colectivo. Booth y Ainscow (2000) también subrayan que las prácticas inclusivas deben diseñarse para garantizar la participación activa, utilizando recursos diversos para permitir una integración efectiva.

En relación con la segunda subcategoría, estrategias específicas de atención para los educandos con discapacidad, los docentes coinciden en que estas estrategias están asociadas a la organización del aula y la adaptación de las actividades. Las siguientes estrategias se identifican con mayor frecuencia:

Atención personalizada maestro-alumno: Esta estrategia se refiere al acompañamiento individualizado que el profesorado brinda a los estudiantes con discapacidad, ya sea para explicar nuevamente una actividad, adaptar instrucciones o apoyar en el desarrollo de tareas específicas. Esta acción permite responder a las características particulares de los estudiantes dentro del aula regular y se vincula con los ajustes pedagógicos propuestos por MEJOREDU (2022), quienes sugieren adaptar los métodos y recursos para garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes. De igual manera, se relaciona con lo planteado por Sandoval et al. (2012), quienes subrayan que el reconocimiento de las diferencias del alumnado es necesario para diseñar intervenciones educativas pertinentes.

Apoyo entre alumnos: Esta estrategia consiste en asignar un compañero o compañera para asistir al estudiante con discapacidad durante las actividades escolares. En algunos casos, el docente designa a este compañero como “alumno monitor”, seleccionándolo por su desempeño académico o disposición al trabajo colaborativo. Esto se vincula con el enfoque de aprendizaje colaborativo propuesto por Pujolás (2009), quien menciona que el trabajo en equipo favorece la inclusión al crear espacios donde las interacciones entre iguales actúan como un recurso pedagógico. Además, se considera un ajuste razonable en la dimensión organizativa del aula (MEJOREDU, 2022), ya que facilita la creación de redes de apoyo sin requerir modificaciones estructurales.

Organización por equipos: Esta estrategia implica la conformación de grupos heterogéneos o según niveles de desempeño, con el objetivo de facilitar el apoyo entre estudiantes y mejorar la gestión del trabajo docente. La organización de agrupamientos según las necesidades detectadas permite una atención más focalizada. Esta práctica se alinea con el principio de flexibilidad en la organización del aula, planteado por la SEP (2018) en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje, que sugiere diversificar los medios de participación. Booth y Ainscow (2000) también argumentan la importancia de generar estructuras organizativas que favorezcan la inclusión mediante la colaboración entre estudiantes.

Ubicación específica en el aula: Implica decidir de forma intencionada el lugar que ocupará el estudiante con discapacidad dentro del aula, ya sea para facilitar la comunicación con el docente, favorecer la concentración o propiciar la interacción con ciertos compañeros. Esta práctica se corresponde con los ajustes razonables en el entorno físico propuestos por MEJOREDU (2022), que consideran la distribución del espacio como un factor clave en la participación del alumnado. También es coherente con lo planteado por la SEP (2018), que enfatiza la necesidad de eliminar barreras físicas u organizativas que dificulten el acceso a las actividades de aprendizaje.

Las estrategias mencionadas, derivadas de las respuestas de los docentes, reflejan un enfoque inclusivo adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Estos hallazgos son consistentes con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las recomendaciones de MEJOREDU, que destacan la personalización de la enseñanza, la

eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de un entorno inclusivo y accesible (Alba et al., 2013; MEJOREDU, 2022).

En el caso de la subcategoría fomentar la sensibilización grupal, refleja las respuestas que coinciden en la importancia de contribuir a la inclusión a través del desarrollo de la empatía entre los estudiantes. Esto se lleva a cabo mediante pláticas de concientización, reconocimiento de diferencias y valoración de la diversidad. Desde una perspectiva inclusiva, este tipo de acciones se considera parte de una transformación cultural que acompaña los ajustes pedagógicos y organizativos. Autores como Booth y Ainscow (2000) destacan que la inclusión también implica modificar actitudes, valores y formas de interacción, más allá de los recursos materiales disponibles. De igual manera, la SEP (2018), en el marco del DUA, reconoce la importancia de generar climas escolares que favorezcan la aceptación y participación de todo el alumnado.

Las tres subcategorías analizadas en este estudio están alineadas con lo que Fernández (2014) plantea sobre un contexto inclusivo, que debe promover la identificación de necesidades individuales, fomentar el trabajo cooperativo, adaptar la tecnología y diversificar contenidos, materiales y recursos. Además, se subraya la importancia de crear un clima positivo y motivador en el aula, con el fin de proporcionar una atención de calidad que maximice la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

4.1.5 Recomendaciones docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad

Esta categoría surge del análisis de las expresiones relacionadas con necesidades y desafíos que se valoran durante el quehacer pedagógico y que desde la reflexión del profesorado pueden contribuir al proceso de inclusión de las y los alumnos con discapacidad. Algunas de estas apreciaciones se muestran a continuación en la Tabla 9.

Tabla 9

Respuestas docentes relacionadas con la categoría: Recomendaciones docentes para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad.

Categoría de análisis	Respuestas de los Docentes
Recomendaciones Docentes para favorecer la inclusión de alumnos con discapacidad	D1: <i>“Todos los maestros de la escuela debemos involucrarnos en brindar apoyo y de forma específica en el grupo el maestro regular, la maestra de apoyo dependiendo de la necesidad del alumno y la familia”.</i>
	D2: <i>“Se ocupan talleres, espacios para intercambiar experiencias, la capacitación en general”.</i>
	D3: <i>“Las principales barreras que se presentan es cuando la familia no acepta esta condición y así cuesta mucho trabajo involucrarlos. Todos deben estar envueltos para llevar a cabo la inclusión”.</i>
	D4: <i>“Los maestros de grupo no somos expertos, siento que si se unen fuerzas en la escuela con equipo de USAER, directivos y padres de familia, todo un equipo con el niño se pueden buscar mayores oportunidades y alternativas para atenderlos”.</i>
	D5: <i>“Llevar a cabo talleres enfocados en ciertas discapacidades y sobre todo en aquellas necesidades que son más recurrentes en la escuela, así pudiéramos tener más herramientas y estar preparados con anticipación al ingreso de un alumno con discapacidad”.</i>

Nota: Estas subcategorías están basadas en las respuestas de los siguientes ítems de la entrevista: 13. ¿Quiénes colaboran en la atención? y 13.1 ¿De qué manera influyen en el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad?

14. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el profesorado para lograr promover la inclusión en el aula?

Dentro de las manifestaciones que se muestran en la tabla 9, podemos observar con recurrencia las reflexiones enfocadas en tres aspectos; 1) la participación de la familia como elemento indispensable para el desarrollo integral del educando; 2) la colaboración del equipo de USAER desde las perspectiva de especialistas que brindan la adecuada atención, acompañamiento y asesoría en todos los contextos que favorecen la inclusión de la población infantil; y 3) la preparación constante de docentes con énfasis a talleres de capacitación y espacios de intercambio de experiencias que permitan mejorar la calidad y pertinencia de atención del alumnado con discapacidad.

Las acciones que el personal docente considera efectivas para contribuir a la inclusión educativa se encuentran relacionadas con González et al. (2017), quien aporta que la

educación inclusiva se basa en un modelo de escuela en el que profesores, estudiantes y padres participan activamente y desarrollan un sentido de comunidad, independientemente de la presencia de discapacidades. Además, los autores indican que la disposición y preparación del profesorado son factores relevantes para la implementación de proyectos educativos innovadores y complejos. De igual manera, las recomendaciones surgidas coinciden con López et al. (2021) quien menciona la importancia del trabajo colaborativo entre docentes y el equipo psicopedagógico para implementar prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje. En resumen, los hallazgos de esta subcategoría muestran que, desde la perspectiva docente se implementan estrategias consideradas como inclusivas, pero aún existen dificultades relacionadas con la capacitación especializada, el involucramiento de las familias y la falta de coordinación entre los actores educativos y estas limitaciones pueden afectar la capacidad para diversificar la enseñanza y atender integralmente las necesidades del alumnado en el aula.

4.2 Análisis y resultados de la observación en aula regular

Sin perder de vista el objeto de estudio se ha considerado que las prácticas del profesorado en las aulas son un factor decisivo para la inclusión, las cuales dependen en gran medida de su formación, experiencia, creencias y actitudes así como de la situación de la clase, del centro y de los factores externos (Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial, 2003) es por esto que la recogida de datos observacionales se enfocó en las acciones efectuadas en el aula para promover la participación y aprendizaje con especial atención a las que favorecen a los estudiantes con discapacidad.

La observación de prácticas pedagógicas reveló cuatro estrategias para promover la inclusión en el aula la cuales se centran en lo siguiente:

1. Colaboración Grupal: Fomentar la interacción y trabajo en equipo entre estudiantes.
2. Apoyo entre Pares: Establecer relaciones de ayuda y cooperación entre el alumnado.
3. Apoyo Personalizado: Adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.
4. Diversificación en el Uso de Materiales: Utilizar recursos variados para abordar diferentes estilos de aprendizaje.

Estas estrategias que surgieron de acciones frecuentes observadas en el profesorado se abordan de forma detallada en los siguientes apartados.

4.2.1. Colaboración Grupal

La colaboración grupal es una de las prácticas que presentó recurrencia en los datos observacionales y permitió su categorización derivado a que otorgan oportunidades de participación al alumnado a partir de sus posibilidades. Desde el punto de vista de Maldonado (2007) el trabajo colaborativo es un modelo de aprendizaje interactivo, centrado fundamentalmente en el diálogo, la negociación y en la calidez de la palabra que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permiten lograr las metas establecidas.

Las prácticas de colaboración grupal analizadas en esta investigación hacen referencia a las acciones que impulsaron de forma colectiva en el aula y que a su vez moderaron para guiar la participación de las y los alumnos hacia el aprendizaje y propósito de las actividades. En los extractos siguientes seleccionados del diario de campo se muestran dos episodios de relevancia para esta categoría.

Extracto 1

La maestra proyecta en el pizarrón 5 palabras incompletas por la sílaba inicial y 5 imágenes.

D3O: —Yo voy a decir el nombre de cada imagen y ustedes van a decirme la primer sílaba de la palabra, por ejemplo, si digo manopla ¿cuál es la primer sílaba?

Algunos niños dicen: — ma.

D3O: — muy bien (comenta) y continua: — ¿muñeca? Algunos niños responden: — muuu—.

Y continúa cuestionando a los alumnos: — ¿mesa?

Niños (algunos gritan):—meeee

D3O: — Pásale “A” y escribe la sílaba inicial de la manzana.

“A” se queda pensando frente al pizarrón, la maestra voltea su mirada a los alumnos y pregunta—¿Cuál es la sílaba inicial de manzana? — Algunos responden: — ma (gritando). ”A” escribe lo que sus compañeros comentan.

D3O, 10 de Noviembre 2023, Diario de campo.

Extracto 2

Los niños sentados en el piso forman un círculo y la maestra en medio sostiene un dado grande de cartón color morado.

D1O: — Le toca participar a “C”, ¡tienes que estar atento! ¿ok?, observa—, La maestra lanza el dado y cae la cara que contiene 6 puntos. Y pregunta: — “C” ¿qué número sigue después del seis? “C” sentado desde su lugar contesta: — siete—.

D1O:— ¡Muy bien! — La maestra continúa lanzando el dado y cae de nuevo la cara con los seis puntos y pregunta: — ¿qué número sigue del 6?

“AN” dice con voz baja: — cinco.

D1O:— El cinco va antes del seis, si observan los números que tenemos acá en la pared (señala las imágenes de números) ¿dónde está el cinco? ¿Antes o después?

Algunos niños contestan en coro: — ¡antes! ¡antes! (gritan)

D1O:— Entonces ¿cuál está después del seis?, observen los números.

“T” se para y brincando continuamente dice: — me toca, me toca.

D1O, 10 de Noviembre 2023, Diario de campo.

En los extractos anteriores, se evidencian dos episodios de actividades a nivel grupal que favorecen la participación activa del alumnado. En el primer caso, la docente (D3O) proyecta imágenes y palabras incompletas en el pizarrón, guiando la actividad mediante preguntas que implican la identificación de sílabas iniciales. Esta estrategia fomenta la interacción colectiva, ya que los estudiantes aportan respuestas en voz alta, lo que permite que aquellos con mayores dificultades se apoyen en las respuestas del grupo. En el segundo extracto, la docente (D1O) emplea un dado en una actividad relacionada con la secuencia numérica. La participación del grupo se promueve mediante preguntas orales y el uso de apoyos visuales ubicados en el aula. Las prácticas analizadas se caracterizan por las siguientes acciones: (1) El profesorado modera oralmente las participaciones grupales a través de cuestionamientos específicos; (2) se otorga apoyo a la población estudiantil que presenta dificultades para realizar las actividades a través de las respuestas colectivas; (3) se involucra y cuestiona directamente a las y los estudiantes con alguna condición específica para que participe y apoye en la resolución de la tarea; y (4) docentes retroalimentan a través del diálogo dirigido y aprovecha la duda o error para la reflexión colectiva.

A nivel general, el análisis de esta categoría muestra que en el aula se realizan actividades que promueven la participación del grupo, ajustando las tareas a las características

y necesidades del alumnado. Esta práctica se vincula con los principios del DUA, descrito por Alba et al. (2013) como un enfoque que posibilita entornos inclusivos mediante la diversificación de las formas de acceso al contenido ya que, la modalidad de trabajo colaborativo implementada por el profesorado facilita la interacción entre estudiantes y permite atender a las diferentes capacidades y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Desde esta perspectiva, Pujolàs (2008) refuerza este planteamiento al señalar que, el trabajo cooperativo favorece múltiples formas de aprender al considerar los diversos intereses, ritmos y habilidades del alumnado.

Las prácticas observadas también reflejan la incorporación de elementos como la flexibilidad curricular y el apoyo entre pares, los cuales, según Sandoval et al. (2012), contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y a la cohesión del grupo. Asimismo, Marchesi et al. (2019) señalan que la planificación y el acompañamiento docente en las actividades grupales son necesarios para garantizar la participación de todos los estudiantes y prevenir situaciones de exclusión. En resumen, esta estrategia didáctica permite vincular el diseño de actividades colectivas con la atención a la diversidad, contribuyendo a la conformación de espacios educativos más equitativos e inclusivos.

4.2.2 Apoyo entre Pares

El trabajo en equipo y la tutoría por pares, en un clima de confianza para aprender, son estrategias que han demostrado ser efectivas en la atención a la diversidad en los contextos educativos (Pujolàs, 2008). En el caso de esta categoría, apoyo entre pares, hace referencia a las prácticas relacionadas con el aprendizaje cooperativo entre el alumnado que conformaban pequeños agrupamientos de trabajo o el apoyo que se designaba en binas (alumno a alumno), y que además mostraban como finalidad apoyar directamente a quienes presentan discapacidad o alguna necesidad educativa específica. En los siguientes extractos se muestran algunas situaciones observadas en diferentes contextos áulicos correspondientes a esta categoría:

Extracto 1

DIO— "Ahora vamos a formar la A mayúscula. Es un poco más difícil niños. Para hacerla, podemos apoyarnos en un compañero. En binas podemos hacerlo más fácil. Pero si alguien puede lograrlo estaría muy bien, que nos enseñe cómo hacerlo."

La maestra continúa:

— "Miren a "H", que hizo un excelente trabajo con una sola limpiapipas. Acérquense a ella y pídanle que les enseñe."

Algunos niños se levantan de sus sillas y se acercan a la mesa de "H". La alumna le muestra a un par de compañeros como trazar la letra A en el limpiapipas.

D10— "Bueno, los que ya aprendieron a construir la letra A con un limpiapipas, enseñen a hacerlo a sus compañeros. "H" ya tiene la mesa llena."

D10, 09 de Noviembre 2023, Diario de campo.

Extracto 2

D20— De los que ya terminaron, ¿quién quiere ayudar a un compañerito que no ha terminado?

Algunos niños levantan la mano.

D20— Recuerden que ayudar no es hacer las cosas. ¿Qué es ayudar?

Niña 1:— "No tenemos que decirle las cosas."

Niña 2:— "No debemos darle la respuesta, maestra."

D20— Así es, ayudarle significa explicarle cómo hacerlo. "G", por favor, explícale a "R" y "F".

D1, 09 de Noviembre 2023, Diario de campo.

Extracto 3

La maestra entrega una hoja a cada alumno con tres preguntas:

"E" pregunta: — ¿Me va ayudar un compañero?

D50: — Sí, Ahora le digo a un compañero que te ayude a escribir, pero tú le vas a decir lo que quieres escribir.

D50, 22 de enero del 2024, Diario de campo.

Los extractos presentados, evidencian experiencias de aula que se caracterizan por la ayuda entre compañeros para entender o completar tareas, creando así un entorno de apoyo mutuo. De igual manera se muestran patrones del rol docente donde actúa como facilitador, asignando tareas y proporcionando orientación para el apoyo entre pares. En algunos casos también es frecuente observar que el profesorado explica cómo hacer algo en lugar de hacerlo por el otro alumno, promoviendo así que el compañero que necesita la tutoría aprenda. Este

análisis se vincula con los planteamientos de Arteaga y García (2008), quienes señalan la relevancia de valorar la diversidad como estrategia para fortalecer la clase, señalando que la organización heterogénea en el grupo favorece el apoyo mutuo entre estudiantes y docentes promoviendo el aprendizaje, lo cual se refleja en las observaciones realizadas ya que la estructura de trabajo colaborativo permite que las y los alumnos con diversas habilidades y niveles de conocimiento, se apoyen mutuamente y aprendan juntos.

Los datos analizados también se relacionan con lo planteado por Alegre (2010), quien menciona la importancia de gestionar situaciones diversas de aprendizaje y señala que el rol del docente consiste en facilitar y mediar procesos que promuevan la reflexión y la metacognición durante el trabajo cooperativo. Este enfoque guarda correspondencia con las prácticas observadas, en las que el profesorado apoya la comprensión de las tareas mediante la interacción entre estudiantes, lo que contribuye al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Para complementar, Mountaner (2014) señala que estructurar el aula en grupos eficaces, mediante el trabajo en equipo o la tutoría entre pares no solo incrementa la motivación de los estudiantes hacia la tarea, sino que también fomenta la equidad educativa, al brindar a todos la oportunidad de participar activamente en su proceso de aprendizaje. Lo anterior, permite identificar el apoyo entre pares como una práctica frecuente en los contextos de aula, en los que el rol docente se caracteriza por facilitar interacciones que favorecen tanto la comprensión de contenidos como la participación activa del estudiantado.

4.2.3 Apoyo Personalizado

La categoría de apoyo personalizado surge de las prácticas docentes enfocadas en las metodologías individualizadas para atender a estudiantes con discapacidad, caracterizado principalmente por actividades diferenciadas y materiales específicos. De acuerdo al autor Tomlinson (2001), el apoyo personalizado se logra a través de la adaptación de la enseñanza a las necesidades individuales y es fundamental para garantizar que la población infantil tenga acceso a una educación significativa y desafiante. En los siguientes extractos se muestran experiencias relacionadas a esta categoría:

Extracto 1

D1O: – Ven, “T”, vamos a trabajar.

(“T” se levanta de su silla y juega con el borrador en el pizarrón. La maestra toma de la mano al niño y lo lleva a su mesa).

D1O: – Vamos a colocar la sílaba “sa” de color morado. Vamos a buscar las palabras que empiezan con “sa”. A ver, búscalas.

“T”: (señala la palabra)

D1O: —Muy bien, “T”, eres muy listo. Ahora, fijate lo que vamos a hacer. Sacá tus tijeras, vamos a pegar. (La maestra ayuda a “T” y a “R” en sus respectivas mesas, otorgándoles cuestionamientos frecuentes y apoyo en actividades como recortar palabras).

D1O, 09 de noviembre del 2023, Diario de campo.

Extracto 2

Mientras D4O escribe en el pizarrón dice: –Bien, niños. Ahora, por favor, copien y respondan estas preguntas sobre el cuento.

(La maestra se dirige a “Ta” y le explica una actividad individual, después se dirige a “E”)

D4O: –“E”, por favor, ven a mi escritorio.” (“E” se acerca al escritorio). – “Mira, “E”, aquí hay unas imágenes del cuento. ¿Cuáles son los personajes que salían en el cuento y cómo se llaman?” (“E” señala la imagen de la ardilla). D4O continúa: — Ardilla. ¡Muy bien! A ver, pega la ardilla. (“E” pega la imagen de la ardilla)

La maestra sigue cuestionando a “E”: — ¿Qué hizo la bruja con la ardilla?”

D4O, 06 de Febrero del 2024, Diario de campo.

Extracto 3

La niña “An” se acerca a la maestra con su actividad.

D3O: A ver, “An”, ¿cómo le haces cuando tienes hambre? (“An” saca la lengua, se lame los labios y pone sus manos en la panza). D3O continúa: —Muy bien.

¿Y cuando tienes frío? (“An” se abraza y simula temblar). —Excelente (expresa D3O y continúa preguntando). — ¿Y cuándo te duele la cabeza? (“An” mueve la cabeza hacia los lados).

D3O expresa: — pero si te duele la cabeza ¿Qué haces? (“An” sigue moviendo la cabeza hacia los lados)

La maestra se dirige al grupo y pregunta: — a ver niños, alguien puede decirle a “An” cómo le hacen cuando les duele su cabeza.

Los niños empiezan hacer gestos y se tocan la cabeza y hacen algunos gestos que simulan dolor.

D3O. — Mira “An”, ¿ya viste los gestos de tus compañeros?, así le hacen cuando les duele la cabeza.

D3O, 06 de febrero 2024, Diario de campo

Las experiencias presentadas muestran que el apoyo personalizado se manifiesta en la interacción directa entre el docente y el estudiante que requiere atención específica. Se identifican acciones concretas como la emisión de instrucciones claras, el uso de material visual para ejemplificar o complementar la actividad, la implementación de actividades diferenciadas respecto al resto del grupo, así como la adaptación a distintas formas de expresión, en este último caso, la interpretación de gestos o manifestaciones corporales por parte de estudiantes que no se comunican verbalmente.

Las prácticas observadas indican que el profesorado diversifica su metodología para promover el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. Tomlinson (2001) sostiene que la diferenciación pedagógica implica ajustar el contenido, el proceso y el producto, de acuerdo con el nivel de competencia, los intereses y el estilo de aprendizaje del alumnado. Por su parte, Pérez (2012) enfatiza la necesidad de planificar con base en las particularidades del grupo, lo que requiere identificar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, y proponer estrategias que favorezcan la equidad educativa. Ambos planteamientos permiten comprender cómo las adaptaciones implementadas por el profesorado se vinculan con propuestas que buscan responder a las necesidades de todos sin excluir a quienes requieren apoyos específicos.

De forma complementaria, Winer (2000) señala la relevancia de ajustar las estrategias pedagógicas a las distintas formas de comunicación del estudiantado, incorporando recursos que posibiliten su participación activa, incluso en ausencia del lenguaje verbal. En las prácticas observadas, esta idea se materializa en el uso de diversas herramientas adaptativas, como gestos, imágenes, y otros medios visuales, que permiten que los estudiantes con dificultades en la comunicación verbal sigan participando en las actividades de aprendizaje. Estos recursos, según Winer, no solo facilitan la comprensión, sino que también fomentan la autonomía y la integración de los estudiantes en el entorno educativo, al ofrecerles canales alternativos para expresar sus conocimientos y pensamientos. En línea con este planteamiento, MEJOREDU (2022) propone ajustes razonables que incluyen la adecuación de materiales, actividades y la infraestructura escolar para promover la accesibilidad y participación de los estudiantes con discapacidad. Estas recomendaciones se reflejan cuando el profesorado ajusta sus métodos de enseñanza a las características individuales del alumnado, promoviendo la participación activa de todos en el proceso de aprendizaje. Esto

sugiere que las estrategias implementadas no solo responden a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, sino que también se alinean con la pedagogía del modelo inclusivo.

4.2.4 Diversificación en el uso de materiales

La diversificación de los recursos materiales es una estrategia que se observó con frecuencia y se consideró significativa para asegurar la atención del estudiantado. De acuerdo a la autora Alba Pastor (2019), ofrecer diferentes opciones didácticas en el aula para responder a las necesidades, capacidades y preferencias perceptivas de los estudiantes mejora las oportunidades para acceder y comprender la información, garantizando así la asequibilidad para su aprendizaje. A continuación, se presentan tres citas de observación que se consideran de relevancia para esta categoría:

Extracto 1

D2O reproduce el video “El monosílabo”.

La mayoría de los alumnos observan el video y mientras el mono (personaje del video) canta “ma, me, mi, mo mu” los niños repiten cantando.

D2O por momentos interrumpe diciendo: – ¡no los oigo!– y los niños más fuerte cantan “ma, me, mi, mo, mu”.

Se observa que todos los niños participan cantando repitiendo palabras y sonidos.

D2O, 09 de noviembre del 2023, Diario de campo.

Extracto 2

D3O explica la actividad por medio de una agenda visual, compuesta por 4 gráficos que instruyen los pasos de la actividad: observa, colorea, recorta y pega.

D3O muestra cada gráfico y explica:—Vamos a observar los diferentes hábitats que se encuentran en su hoja de trabajo. ¿Qué animales aparecen en cada hábitat? ¿A qué lugar consideran que pertenecen?—

D3O continúa explicando y señalando las imágenes en el pizarrón:

—Entonces, después de observar... ¿qué acción sigue?— golpea con su dedo la imagen de colorear.

Algunos niños responden:

—Colorear, colorear los dibujos.—

D3O: —Así es, después de observar vamos a colorear. Y cuando terminen... ¿qué vamos a hacer?—

Algunos niños señalan la imagen de recortar.

D3O: —Así es, si pusieron atención. Después de colorear vamos a recortar, y para finalizar, pegaremos a cada animal con el hábitat al que pertenece.—

D3O, 10 de noviembre del 2023, Diario de campo.

Extracto 3

D4O coloca de un lado la televisión y del otro la computadora y en su escritorio la bocina. Entonces comienza a proyectar el cuento.

Los niños organizados en filas por mesas y binas, se observan atentos a la proyección del cuento.

Al final del video la maestra realiza algunas preguntas y los niños levantan la mano para participar.

D4O, 06 de febrero del 2024, Diario de campo.

El análisis de los extractos previos muestra que los docentes emplean diversos recursos materiales, como videos con audio e imágenes, agendas visuales con gráficos, materiales manipulativos (pizarras, herramientas para colorear, recortar y pegar) y tecnología (televisores, computadoras, proyectores). Estos recursos están orientados principalmente al aprendizaje visual; sin embargo, los educadores también integran estrategias lingüísticas, como la estimulación del diálogo y la repetición de canciones, con el fin de favorecer la percepción auditiva y promover la participación activa de los estudiantes. Tales recursos se vinculan con los principios del DUA, que fomenta el uso de múltiples formas de representación, acción, expresión y motivación (Alba et al., 2013). Los recursos visuales y manipulativos facilitan el acceso al contenido, atendiendo las diversas necesidades perceptivas de los estudiantes, mientras que la combinación con estrategias lingüísticas refuerza el principio de múltiples formas de acción y expresión, permitiendo a los estudiantes participar y expresar sus conocimientos conforme a sus características individuales. En este contexto, Sandoval et al. (2012) sostienen que la flexibilidad curricular complementa esta perspectiva al subrayar la necesidad de adaptar el diseño de materiales a las características del alumnado, lo que se alinea con el principio del DUA de ofrecer diversas formas de acción y expresión. Según estos autores, esta flexibilidad, junto con una variedad

de actividades de diferentes niveles de complejidad, favorece la participación activa, optimiza la organización del tiempo y permite personalizar el proceso educativo, garantizando que todos los estudiantes puedan acceder y aprender de manera efectiva. Este enfoque se refleja en los resultados del presente estudio, donde se observó que la diversidad de recursos y la flexibilidad en las actividades promovieron una mayor personalización del aprendizaje, favoreciendo la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Por último, las acciones pedagógicas evidencian que el profesorado diversifica el uso de materiales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, Cast (2011, citado en Alba Pastor et al., 2023) señala que esta es una de las tareas a las que se debe dedicar más tiempo en los procesos de enseñanza, ya que no existe una única forma óptima de presentar la información para todos. Por ello, es indispensable que las acciones pedagógicas se centren en identificar y utilizar estrategias y recursos didácticos que, de acuerdo con las necesidades y características del alumnado, garanticen su acceso a la información y, de este modo, posibiliten la construcción de su aprendizaje (Cast, 2011, citado en Alba Pastor et al., 2023).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En este capítulo final, se sintetizan las conclusiones del estudio, proporcionando respuestas, desde los hallazgos significativos, a las preguntas que guiaron esta investigación desde su inicio. De igual manera se presentan aportaciones, limitaciones y sugerencias que se han considerado significativas para la mejora de las investigaciones futuras. Esta conclusión busca proporcionar un cierre coherente y significativo al estudio, destacando su contribución a la comprensión y mejora de las prácticas educativas inclusivas para la atención de los estudiantes con discapacidad.

En este estudio, se exploraron las percepciones y prácticas docentes dirigidas a atender a los alumnos y alumnas con discapacidad, tanto las preguntas como los objetivos permitieron orientar el proceso de indagación, enmarcando el énfasis en identificar las características de las prácticas docentes que favorecen la inclusión de este grupo de estudiantes.

Los resultados evidencian que el profesorado concibe la educación inclusiva desde dos enfoques principales. El primero la entiende como un modelo orientado a la atención específica del alumnado con discapacidad, centrado en sus necesidades individuales. El segundo enfoque, de carácter más amplio, considera la inclusión como un proceso integral que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones. Esta última perspectiva se vincula con un enfoque social de la inclusión, centrado en la eliminación de barreras para la participación.

Para lograr lo anterior, las y los docentes conciben que la vocación docente no es suficiente y es necesario adquirir competencias profesionales y personales, destacando la importancia de ser empáticos, activos, pacientes y comprometidos. De igual manera manifiestan que en el entorno educativo debe existir apoyo mutuo entre los responsables y se considera la participación activa de las familias y la colaboración interdisciplinaria con especialistas como requerimientos básicos indispensables que contribuyen a la inclusión del alumnado con discapacidad. En la misma línea de análisis, la capacitación continua sobre estrategias específicas para atender la diversidad y/o temas relacionados a la inclusión educativa así como la creación de mayores espacios de reflexión entre docentes para compartir experiencias, metodologías y materiales de trabajo, destacan como las principales necesidades de mejora que los profesionales consideran de mayor urgencia para garantizar una enseñanza efectiva y de calidad.

En los hallazgos también se evidencia que la planificación y evaluación que desarrollan las y los educadores se caracterizan por su flexibilidad y capacidad de adaptación. En el caso de la planificación se contemplan las características individuales, los niveles de competencia y las necesidades específicas del alumnado, particularmente de aquellos con discapacidad. Esta perspectiva se traduce en la elaboración de estrategias y materiales diferenciados desde el inicio del diseño de la clase ya que para el desarrollo de las actividades se incorporan recursos visuales, digitales, lúdicos y personalizados, lo cual se encuentra articulado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje que buscan eliminar barreras desde la planificación, favoreciendo el acceso y la comprensión de los contenidos de todos los estudiantes.

En el ámbito de la evaluación, se identifican prácticas orientadas al seguimiento procesual del aprendizaje, que permiten detectar avances, dificultades y apoyos requeridos. Se reporta el uso de instrumentos adaptados y múltiples formas de evidenciar los aprendizajes, lo que permite ajustar la enseñanza en función de las necesidades identificadas. En conjunto, los resultados evidencian que planificación, evaluación y actividades son concebidas como elementos articulados dentro del diseño de clases inclusivas, orientadas a responder a la diversidad del estudiantado y a adecuar la enseñanza a partir de las necesidades identificadas.

Con relación a las prácticas identificadas, se revelan acciones que impulsan el aprendizaje y participación efectiva de los estudiantes con discapacidad, las cuales se describen en cuatro estrategias clave:

- a) La estrategia de participación grupal, se destaca por fomentar la interacción y colaboración entre los estudiantes, las actividades tanto dentro como fuera del aula involucran a la población con discapacidad, promoviendo habilidades sociales y emocionales. En esta estrategia el personal docente impulsa la participación desde las posibilidades individuales.
- b) Las estrategias específicas de atención están encaminadas a realizar adaptaciones para satisfacer necesidades individuales, como apoyo personalizado, apoyo entre educandos, organización por equipos y ubicación específica en el aula. Aquí el profesorado muestra que adaptan la organización de su enseñanza para garantizar el acceso equitativo al aprendizaje.

- c) La diversificación de materiales, se evidenció en este estudio como una estrategia que garantiza la atención a la diversidad, ya que el uso de recursos variados permite dar cabida a los diferentes estilos de aprendizaje, facilitando el acceso al conocimiento y promoviendo la inclusión. Materiales como videos, imágenes, gráficos, tecnologías y materiales táctiles enriquecen y facilitan el aprendizaje.

Promover la sensibilización grupal, también se considera como estrategia indispensable para impulsar y desarrollar la empatía de las y los estudiantes a través de pláticas de concientización, reconocimiento de diferencias y valoración de la diversidad. De esta manera el personal docente impulsa y cultiva un ambiente de respeto y comprensión por el otro.

Los logros alcanzados en el estudio permiten percibir que, las concepciones del profesorado y lo que se implementa en el aula presenta relación con los principios de la educación inclusiva, ya que, de acuerdo a las recomendaciones teóricas emitidas desde el enfoque inclusivo para la atención de estudiantes con discapacidad, las estrategias utilizadas por el profesorado contempla los Ajustes Razonables principalmente en los materiales y actividades para lograr adaptar la enseñanza de forma equitativa y en igualdad de oportunidades. También se identifican elementos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que, si bien no son mencionados de forma explícita por el profesorado, están presentes de manera implícita en los componentes curriculares descritos, particularmente la adaptabilidad y flexibilidad observadas en la planificación y evaluación, las cuales consideran las características y necesidades del estudiantado.

Además de las contribuciones mencionadas, este estudio muestra que, independiente de las barreras que los estudiantes puedan enfrentar en distintos contextos o de los apoyos que requieran según sus necesidades y características individuales, el aula constituye un espacio donde pueden implementarse acciones orientadas a la inclusión y el profesorado, desde su función y desde sus competencias, tiene la posibilidad de diseñar y ejecutar entornos de aprendizaje accesible y equitativo para todos.

Es importante señalar que los hallazgos de este estudio no tienen pretensiones de generalización, ya que la efectividad de las estrategias inclusivas puede variar significativamente dependiendo del contexto y las necesidades específicas de cada docente e institución educativa. Sin embargo, esta investigación contribuye a enriquecer la literatura

sobre prácticas inclusivas, ofreciendo nuevas perspectivas y/o complementando las existentes, para favorecer la atención del alumnado con discapacidad.

Este estudio revela sus aportaciones significativas en la comprensión de las prácticas docentes inclusivas, sin embargo, también es importante reconocer sus limitaciones. Una de ellas fue la imposibilidad de cumplir con todas las sesiones de observación programadas debido a actividades escolares imprevistas, lo que afectó los tiempos de inmersión en el campo. Aunque, las observaciones realizadas se consideran satisfactorias debido a la cantidad de datos significativos recopilados. Para evitar limitaciones similares en futuras investigaciones y mejorar la profundidad de los resultados, se sugiere ampliar el estudio en tiempo y espacio, contemplando un mayor número de docentes y permitiendo la emergencia de más datos que den cabida a prácticas favorecedoras para la inclusión de niños con discapacidad.

De igual manera, se sugiere contemplar como participantes a las y los estudiantes y recopilar datos sobre sus concepciones, a través de diferentes instrumentos que puedan dar cabida al análisis de la atención inclusiva desde otra perspectiva.

Finalmente, se considera que este estudio puede aportar elementos relevantes para futuras investigaciones sobre prácticas docentes inclusivas, así como servir de referencia para profesionales del ámbito educativo que buscan diseñar e implementar estrategias orientadas a la atención de estudiantes con discapacidad, con el propósito de favorecer procesos de inclusión en contextos escolares diversos y crear entornos educativos más justos, equitativos y accesibles para todos.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-es.pdf
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista Educativa*, 6(9), 55-68.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.
- Arias, F. (2019). *Breve glosario de la investigación cualitativa y Teoría Fundamentada*. Academia Accelerating the World's Research.
- Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Asociación Estadounidense de Psicología (APA). (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, R. (2007). La educación inclusiva: Un enfoque para mejorar la calidad de la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-15.
- Blanco, R. (2009). *Educación especial e inclusión educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. OREALC/UNESCO.
- Bolaños Salazar, E. R. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Actualidad Jurídica*, (Núm. 8).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Booth, T., Black-Hawkins, K., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.*
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 31-33.
- Cámara de Diputados del H. Congreso del Estado de Baja California Sur. (2024a). *Ley de Educación*. <https://www.cbcs.gob.mx/index.php/cmply/1506-ley-educacion-bcs>
- Cámara de Diputados del H. Congreso del Estado de Baja California Sur. (2024b). <https://www.cbcs.gob.mx/LEYES-BCS/LDerechosNinasNinosAdolescentesBCS.doc>
- Carrillo, S., Forgiony, O., Rivera Porras, A., Bonilla Cruz, N., Montanez, M., & Aarcón Carvajal, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, 39(17), 15.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*. Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautas%20DUA/dua_pautas.html
- Cerón, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Chacón, E. (2004). *Análisis de datos cualitativos: Una guía práctica*. Editorial Universidad de Deusto.
- Colás-Bravo, P., Reyes-de Cózar, S., & Conde-Jiménez, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 1(2), 34-55.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022). *Accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje: Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (2006).
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En *pp. 135-157*, Chihuahua, México.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948, 10 de diciembre). https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Delgado, L. (2004). Instituciones y escenarios para un currículum multicultural. *Bordón*, 56(1), 81-94.

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- DOF. (2024a). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- DOF. (2024b). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- DOF. (2024c). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- DOF. (2024d). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, M. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa* (pp. 276-292). La Muralla.
- Echeita, S., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva: Un proceso para mejorar la educación para todos. *Revista de Educación*, 356, 11-28.
- Eisner, E. W. (1998). Ojo ilustrado. En I. Dorio, M. Sabariego, & M. Massot (Eds.), *Características generales de la metodología cualitativa* (pp. 1-11). La Muralla.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández Batanero, J. M. (2014). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, M. (2014). La educación inclusiva en la escuela: Un reto para los docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 1-12.
- García Medina, J. (2018). Ajustes razonables y apoyos en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad: Retos y dificultades. *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 36, 131-149. Recuperado de
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: Confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93.
- González, D., et al. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90-104.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw

Hill.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. <https://www.inee.edu.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020. Población con discapacidad*. <https://www.inegi.org.mx>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J., & Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: Un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 104-120.
- Luque Parra, D. J. (2014). *Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos*.
- Luque, D. J. (2002). *Necesidades especiales y Proyecto de Centro: Un análisis curricular*. Málaga: Centro de Profesores de la Costa del Sol/Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Luque, D. J., & Romero, J. F. (2002). *Trastornos de desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 22-45).
- Marchesi, A., et al. (2009). La educación inclusiva: Un proceso para mejorar la educación para todos. *Revista de Educación*, 349, 11-28.
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26. Citado en Vasilachis, I. et al. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Madrid: Editorial La Muralla.
- Mejía-Navarrete, J. (2011). Análisis de datos cualitativos: Una guía práctica. *Editorial Universidad de Guadalajara*, (1), 47-60.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity*

- with quantitative, qualitative, and mixed methods.* Citado en Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Molina, W. A. R., Alcivar, D. M. M., Vera, F. M. G., Cedeño, S. M. V., & Vera, C. J. G. (2024). El papel del docente en la promoción de la educación inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10550-10568.
- Muntaner Guasp, J., Roselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/252521/191611>
- Muñoz Serván, P., & Muñoz Serván, I. (2001). Intervención en la familia: Estudio de casos. Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Madrid: Narcea. Citado en Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). *Convención relativa contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*.
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2002). *Educación para todos: Un compromiso con la inclusión. Informe de la UNESCO*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Ginebra: OMS.

- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*.
- Orozco Almario, I. C., & Moriña Díez, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta: revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo*, 48(3), 331-338.
- Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Diversitas Ediciones*. Recuperado de
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Alicante*, 19-22.
- Red CLADE. (2025). Análisis de la educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Red CLade. Recuperado de www.redclade.org
- Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127-163). Madrid: Editorial La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde una educación inclusiva. *Revista de Educación*, N° Extraordinario, 117-137.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: Para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acuerdo educativo nacional - Implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Anexo: Servicios de Educación Especial. Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*. SEP.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el*

currículo (Vol. 79). Narcea ediciones

- Tomlinson, C. A. (2001). *Cómo diferenciar la instrucción en el aula*. Madrid: Narcea.
- Van Driel, J., et al. (2001). Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. *Revista de Educación*, 326, 33-50.
- Van Driel, J., et al. (2007). La formación del profesorado en educación secundaria. *Revista de Educación*, 343, 11-28. Primeras Jornadas Universitarias.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-67). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Yin, K. R. (2002). *Investigación sobre estudios de caso: Diseño y métodos* (pp. 1-35).
- Zabalza, M. A. (2009). "Ser profesor universitario hoy". En *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zambrano-Cedeño, M., et al. (2022). La participación familiar en la educación inclusiva: Un factor determinante en el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 70-85.
- Zapata, L., García, M., & Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14.

APÉNDICES

Apéndice 1. Cuadro de Variable-indicador-Pregunta para elaborar guión de entrevista dirigido a docentes de grupo regular.

Objetivo de la entrevista:

El guion de entrevista está dirigido a docentes de aula regular con el propósito de conocer, a partir de sus percepciones, las acciones que implementan para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad en una escuela primaria del municipio de La Paz, Baja California Sur.

Objetivo específico:

Describir las percepciones de los docentes de una primaria regular sobre las acciones que desarrollan para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Variables	Indicadores	Ítems
Prácticas Inclusivas	Percepción de Inclusión	1. Desde su perspectiva, qué percepción guarda sobre la educación y escuela inclusiva. 2. ¿Considera que en la escuela y en las aulas se promueve la inclusión? 2.1 ¿Por qué? 3. ¿Qué características considera debe tener un docente para promover una educación inclusiva? 4. ¿Considera que la escuela y el personal docente se encuentran preparados para recibir a los niños con discapacidad? 4.1 ¿Por qué?
	Inclusión en el aula.	5. Usted como docente, ¿De qué forma considera qué fomenta la inclusión dentro del aula? 6. Si tuviera que nombrar elementos indispensables de su intervención docente para promover prácticas inclusivas en el aula ¿Cuáles serían? 7. ¿Qué caracteriza una planificación docente que considera la atención de todo el alumnado? 8. ¿Cuáles son los principales rasgos a considerar en una clase cuando se busca dar accesibilidad a la participación y aprendizaje de un estudiante con discapacidad?

	<p>Atención a alumnos con discapacidad que enfrentan BAP.</p>	<p>9. ¿Cómo describiría su intervención para los estudiantes con discapacidad que atiende en el aula?</p> <p>10. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para atender y favorecer la inclusión del alumno o alumna con discapacidad.</p> <p>11. ¿Qué sentido o propósito le atribuye a la evaluación de estos estudiantes dentro del proceso educativo y de qué manera lo realiza?</p> <p>12. ¿Qué tipo de recursos utiliza para promover el aprendizaje y participación de los educandos con discapacidad?</p> <p>13. ¿Quiénes colaboran en la atención? y 13.1 ¿De qué manera influyen en el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad?</p> <p>14. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el profesorado para lograr promover la inclusión en el aula?</p>
--	--	---

10. Qué tipo de estrategias utiliza para atender y favorecer la inclusión del alumno o alumna con discapacidad.

11. ¿Qué sentido o propósito le atribuye a la evaluación de estos estudiantes dentro del proceso educativo y de qué manera lo realiza?

12. ¿Qué tipo de recursos utiliza para promover el aprendizaje y participación de los educandos con discapacidad?

13. ¿Quiénes colaboran en la atención? y 13.1 ¿De qué manera influyen en el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad?

14. ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrenta el profesorado para lograr promover la inclusión en el aula?

¹ Por protección se resguarda el nombre de los estudiantes con discapacidad a quien se alude en las entrevistas.

¡Gracias por su Colaboración!

Apéndice 3. Formato de registro de observación de prácticas docentes en el aula regular.

Objetivo del formato de observación.

El siguiente formato de registro se hace con la finalidad de acopiar las acciones que los docentes implementan en las aulas de una escuela primaria del Municipio de La paz, Baja California Sur, para promover el aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad.

Objetivo Específico.

Describir las prácticas pedagógicas implementadas por el docente en el aula de la escuela regular para favorecer el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Tiempo de Observación: _____ Lugar: _____	
Descripción del hecho	Interpretación del Hecho