

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS



LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

COORDINADORES

Trans[™]
digital
editorial

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

COORDINADORES.

ALICIA SARAHÍ LEÓN LÓPEZ, MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ QUINTERO, MARIANA, CASTRO FÉLIX, DANNA CECILIA ORRANTIA GUERRERO, MARÍA FERNANDA VILLARREAL DOMÍNGUEZ, DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO, ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO, HIMELDA GRECIA MOLINA ARÁMBURO, LESLIE XIOMARA CAMACHO INZUNZA, DULCE YESENIA HERNÁNDEZ MARCOS, LITZY YARELY SÁNCHEZ REYES, LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Educación inclusiva en diálogo: perspectivas, prácticas y desafíos / Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (Coordinadores) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 78 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-07-0.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc07>

Clasificación DEWEY. Materia: 607–Educación. Investigación. Temas relacionados con la tecnología. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN–Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 3.3 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (Coordinadores).

D.R. 2025 Alicia Sarahí León López, María Fernanda Rodríguez Quintero, Mariana, Castro Félix, Danna Cecilia Orrantía Guerrero, María Fernanda Villarreal Domínguez, Dinora Guadalupe Aguirre Maldonado, Alma Lizbeth Medrano Arballo, Hi-melda Grecia Molina Arámburo, Leslie Xiomara Camacho Inzunza, Dulce Yesenia Hernández Marcos, Litzzy Yarely Sánchez Reyes, Luis Miguel Díaz Rodríguez y Juan José Ramírez Gámez (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Díaz Rodríguez, L. M., y Ramírez Gámez, J. J. (2025) (Coords.). *Educación inclusiva en diálogo: perspectivas, prácticas y desafíos*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc07>

CONTENIDO

01. BARRERAS QUE ENFRENTAN DOCENTES MASCULINOS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN SINALOA, MÉXICO.....	7
<i>MARIANA CASTRO FÉLIX, DANNA CECILIA ORRANTIA GUERRERO Y MARÍA FERNANDA VILLARREAL DOMÍNGUEZ</i>	
02. PERSPECTIVA DOCENTE: SUPERANDO BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	23
<i>DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO, ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO Y LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ</i>	
03. ¿MEDIACIÓN ESCOLAR, UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN?: PERSPECTIVAS DOCENTES.....	39
<i>HIMELDA GRECIA MOLINA ARÁMBURO</i>	
04. PERSPECTIVAS DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	55
<i>LESLIE XIOMARA CAMACHO INZUNZA, DULCE YESENIA HERNÁNDEZ MARCOS Y LITZY YARELY SÁNCHEZ REYES</i>	
05. MAESTRA SOMBRA: UNA APROXIMACIÓN A SU PRÁCTICA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	69
<i>ALICIA SARAHÍ LEÓN LÓPEZ, MARÍA FERNANDA RODRÍGUEZ QUINTERO Y JUAN JOSÉ RAMÍREZ GÁMEZ</i>	
SEMBLANZAS DE LOS COORDINADORES.....	77

02.

PERSPECTIVA DOCENTE: SUPERANDO BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

DINORA GUADALUPE AGUIRRE MALDONADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0009-2589-5000

ALMA LIZBETH MEDRANO ARBALLO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0009-0002-7579-3810

LUIS MIGUEL DÍAZ RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, MÉXICO

ORCID: 0000-0003-3636-9742

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, se ha entendido que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), la cual reconoce en su Artículo 2 que todas las personas tienen el derecho a la educación, sin distinción alguna de raza, sexo, religión u origen social.

En este sentido, la educación inclusiva es un modelo educativo basado en derechos humanos, que tiene como objetivo garantizar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad, en igualdad de condiciones (Vinuesa Guamán et al., 2024). Sin embargo, a pesar de los avances en la integración de políticas educativas inclusivas a nivel mundial, persisten barreras al aprendizaje y la participación (BAP) que impiden que muchos estudiantes, especialmente aquellos con condiciones de vulnerabilidad, accedan de manera efectiva a una educación de calidad (Salinas-Cruz y Vilchez-Salés, 2024).

La educación inclusiva, por tanto, se presenta como un enfoque clave para superar estas barreras y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus caracte-

rísticas o necesidades, puedan participar plenamente en los procesos educativos (Elizondo, 2017). A través de la inclusión, se busca eliminar las barreras estructurales, pedagógicas y sociales que dificultan la participación de algunos estudiantes, promoviendo un modelo educativo que valore la diversidad y favorezca el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Pausich, 2020).

En las últimas décadas, el concepto de inclusión ha evolucionado, pasando del modelo médico —que considera a las personas con discapacidad como sujetos de intervención para corregir sus deficiencias— al modelo social, que reconoce que son las estructuras educativas las que deben transformarse para acoger a todos los estudiantes, sin importar sus características o necesidades (Fernández y Vivas, 2021). Esta evolución ha sido influenciada por los debates y acuerdos alcanzados en las conferencias mundiales sobre *Educación para Todos* (EPT), celebradas en Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), donde se subrayó la necesidad de garantizar una educación inclusiva que permita que nadie quede atrás (Elizondo, 2017).

En este contexto el docente juega un papel crucial, ya que las prácticas inclusivas dependen, en gran medida, de su disposición, formación y actitud frente a la diversidad. La perspectiva docente sobre la inclusión influye directamente en la implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan un entorno de aprendizaje accesible para todos los estudiantes (Díaz y Betancur, 2022). Según Muntaner-Guasp et al. (2022), la inclusión educativa no debe garantizar la presencia de los estudiantes en el aula y su participación activa y el rendimiento exitoso en el proceso de aprendizaje. De esta manera, el concepto de inclusión se expande más allá de la integración física, abogando por una transformación integral de la educación que contemple, tanto la equidad, como la calidad educativa.

En este sentido, las BAP siguen siendo una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los sistemas educativos. Estas barreras se pueden presentar en diversas formas, como factores sociales, económicos, culturales o físicos, que limitan las oportunidades de algunos estudiantes para acceder y participar activamente en el proceso educativo (Díaz y Betancur, 2022). Así, el desafío no solo radica en la presencia de los estudiantes en el aula, sino en garantizar que las condiciones sean adecuadas para que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el aprendizaje y alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, la educación inclusiva depende de políticas institucionales y de las decisiones y prácticas que cada docente adopta en el aula. De esta manera, los docentes

juegan un papel fundamental al establecer sus propias estrategias para atender la diversidad, pero al mismo tiempo, sus percepciones y formas de enseñanza pueden convertirse en barreras que dificultan la inclusión (Rolón, 2024). La manera en que interpretan y aplican la inclusión influye directamente en la participación y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que su compromiso y sensibilidad son esenciales para transformar el entorno educativo en un espacio accesible y equitativo para todos (Ayala de la Peña et al. 2023).

Esta investigación tuvo como objetivo examinar cómo las BAP afectan la implementación de la educación inclusiva en el aula, analizando las perspectivas docentes y las prácticas inclusivas aplicadas en diversos contextos educativos. A través de esta investigación, se busca proporcionar una comprensión más profunda de los desafíos actuales y las estrategias necesarias para superar las barreras que limitan la participación plena de todos los estudiantes, promoviendo un entorno educativo que sea verdaderamente inclusivo y equitativo.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló bajo el método de estudio de caso, con un enfoque cualitativo y diseño exploratorio-descriptivo. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, lo que permitió una interacción abierta y flexible con los participantes, quienes fueron docentes con experiencia en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas diversas. Las entrevistas se llevaron a cabo en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México. Participaron siete docentes de nivel secundaria, quienes compartieron sus percepciones sobre la inclusión educativa y las estrategias implementadas en sus aulas.

Tabla 1

Características de los participantes

Participante	Formación	Asignatura que imparte	Años de experiencia
D1	Lic. en Arquitectura Idioma Inglés	Inglés	25 años
D2	Lic. en Odontología	Vida saludable	11 años
D3	Escuela de artes	Artes	28 años
D4	Lic. en Derecho	Tecnología	8 años
D5	Lic. en Educación	Geografía e Historia	23 años
D6	Maestría en Educación	Historia	24 años

Tabla 1*Características de los participantes*

Participante	Formación	Asignatura que imparte	Años de experiencia
D7	Lic. en Derecho	Cívica y ética	5 años
	Lic. Fisioterapia	Biología y ciencias	

El análisis de los datos se realizó a través de un enfoque de análisis de contenido, que permitió identificar patrones en las respuestas de los docentes sobre su comprensión de la educación inclusiva, las barreras que enfrentan en el aula y las estrategias utilizadas para superarlas (Peña Loaiza et al., 2020). Además, se revisaron documentos institucionales y planes de estudio de las escuelas participantes para contrastar las perspectivas de los docentes con las políticas oficiales y las directrices sobre inclusión educativa.

RESULTADOS

La organización de estos resultados facilitó la comprensión y el análisis de las percepciones y prácticas docentes en el contexto educativo actual. Por lo tanto, este apartado expone los hallazgos derivados de la investigación, estructurados en tres categorías (Tabla 2).

Concepción docente sobre la educación inclusiva, que examina las percepciones y comprensiones de los docentes sobre la educación inclusiva y las BAP. Este apartado analiza las narrativas docentes en torno a la inclusión educativa y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Representación docente de los paradigmas antecesores de la inclusión, que presenta fragmentos de entrevistas donde los docentes expresan sus opiniones sobre los estudiantes que enfrentan BAP. Se examina cómo los modelos educativos previos influyen en la concepción actual de la inclusión.

Prácticas docentes inclusivas, que analiza las estrategias implementadas en el aula para atender a estudiantes con BAP. Se estudian los enfoques de planificación, metodologías de enseñanza, criterios de evaluación y mecanismos utilizados para garantizar la participación y el aprendizaje equitativo.

Tabla 2*Cuadro de categoría de análisis*

Categoría	No inclusivo	Inclusivo
Concepción docente de la educación inclusiva	Si su concepción parte de la perspectiva del modelo médico de la inclusión	Si su concepción parte de la perspectiva del modelo social de la inclusión
Representación docente de los paradigmas antecedentes de la inclusión	Si representa la educación inclusiva desde el paradigma de la exclusión, segregación e integración.	Si representa la educación inclusiva desde el paradigma de inclusión.
Prácticas docentes inclusivas	Las prácticas docentes no atienden las necesidades del alumnado.	Las prácticas atienden a la diversidad de necesidades del alumnado.

Los resultados obtenidos permitieron comprender el grado de apropiación y aplicación de la educación inclusiva en la práctica docente, así como los desafíos que persisten en la atención a la diversidad.

CONCEPCIÓN DOCENTE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este primer apartado se presenta el análisis que corresponde a las percepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, así como de las BAP, lo cual da respuesta a la pregunta de investigación *¿Cómo el docente concibe la educación inclusiva dentro del aula respecto a los alumnos de secundaria que enfrentan BAP?* Esta pregunta abre la problemática que se ha estudiado, ya que al retomar la perspectiva del docente se aprecia la realidad sobre cómo el modelo inclusivo se lleva a cabo en la escuela por medio de los docentes.

Por lo anterior, se muestran las respuestas que los docentes brindaron en la entrevista, siendo evidente que la mayoría no conoce ni utiliza el paradigma de inclusión en su práctica docente. Sin embargo, como señalan Ayala de la Peña et al. (2023), la educación inclusiva no solo implica la presencia de todos los estudiantes en el aula, sino también su participación y aprendizaje efectivo. Cabe recalcar que esta falta de conocimiento se debe a distintos factores que se han de evidenciar en las siguientes respuestas, donde se observan tres niveles de comprensión sobre la educación inclusiva: *Desconocimiento total*: Docentes que no han escuchado el término o no comprenden su significado; *Concepción errónea*: Docentes que limitan la inclusión a alumnos con discapacidad; *Concepción asertiva*: Docentes que reconocen la diversidad de BAP.

Tabla 3*Niveles de comprensión docente sobre la concepción de la educación inclusiva*

Nivel de comprensión	Docente	Fragmento de entrevista
Desconocimiento total	D1	“No tengo claro qué es eso.”
	D2	“Puede estar relacionada desde el preescolar, es la base para primaria y secundaria.”
	D4	“No había escuchado ese término hasta ahora.”
Concepción errónea	D3	“Es trabajar con alumnos con capacidades diferentes e incluirlos en actividades.”
Concepción asertiva	D5	“Es atender a todos, no solo a personas con discapacidad, sino a quienes enfrentan barreras para aprender.”
	D6	“Permitir una educación igual para todos, sin distinciones de raza o condición.”
	D7	“Lograr que todos los alumnos se desarrollen académicamente sin exclusión.”

El análisis revela que D1, D2 y D4 carecen de conocimientos sobre educación inclusiva, lo que evidencia una falta de formación en el tema. Esta carencia repercute en su práctica docente, ya que, sin una comprensión clara de la inclusión, resulta difícil generar estrategias que promuevan la equidad en el aula, reforzando lo que Pérez–Castro y García Olvera (2021) menciona respecto al papel central de los docentes en la concreción de acciones inclusivas dentro del aula. Por su parte, el D3 concibe la inclusión únicamente como la integración de alumnos con discapacidad, sin tomar en cuenta otros factores como el contexto social o económico, lo que refuerza la idea de que la inclusión sigue siendo vista desde una perspectiva integracionista.

En contraste, los docentes D5, D6 y D7 muestran una comprensión más amplia al reconocer que la inclusión debe garantizar equidad para todos los alumnos. No obstante, su enfoque sigue orientado a la igualdad, sin profundizar en la necesidad de ajustar las estrategias educativas según las necesidades individuales de cada estudiante. Esto refuerza lo señalado por Hernández Sánchez y Ainscow (2018), quienes evidencian que, aunque existe una intención de garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, la perspectiva de equidad aún no se ha consolidado plenamente en la práctica docente; la equidad implica reconocer la diversidad del estudiantado y ofrecer respuestas ajustadas a sus necesidades para minimizar las desigualdades.

A partir de lo anterior, resulta fundamental que los docentes reciban formación en estrategias inclusivas que les permitan atender la diversidad en el aula y eliminar las BAP. En este sentido, la inclusión no solo implica la presencia del estudiante en el aula, sino su participación activa y significativa, asegurando que cada alumno reciba los apoyos y ajustes razonables que necesite para su aprendizaje.

La finalidad de la inclusión es abordar la diversidad que existe en los contextos educativos y transformar estas diferencias en una fortaleza, en lugar de considerarlas como una barrera. Para ello, es necesario que, tanto docentes como alumnos, se sientan cómodos, sean tomados en cuenta en la toma de decisiones y puedan participar activamente en un entorno educativo que les valore y les ofrezca oportunidades equitativas para su desarrollo.

REPRESENTACIÓN DOCENTE DE LOS PARADIGMAS ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN

Este apartado explora la percepción de los docentes sobre las BAP, así como la manera en que conceptualizan la educación inclusiva, permitiendo ubicar su pensamiento dentro de los paradigmas previos a la inclusión (exclusión, segregación e integración) o en la inclusión misma.

Tabla 4

Conceptualización de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Docente	Conceptualización de las BAP
D1	Dificultades individuales para aprender.
D2	Factores externos (tecnología, comunidad).
D3	Diferencias en estilos de aprendizaje.
D4	“Límites” en el aprendizaje.
D5	Se originan en la escuela y el hogar.
D6	Los docentes pueden ser una barrera.
D7	La falta de identificación de necesidades es un problema.

Los fragmentos analizados evidencian un conocimiento heterogéneo sobre las BAP. Mientras algunos docentes las definen de manera simplificada, como dificultades individuales para aprender, otros las atribuyen a factores externos como el acceso a tecnología o la comunidad donde se encuentra la escuela. Algunos las entienden como “límites” o diferencias en los estilos de aprendizaje, pero sin vincularlas con el contexto social, político y cultural.

Esta visión reduccionista de las BAP coincide con lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021), quien explica que los docentes suelen confundir el concepto con el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin reconocer que las barreras pueden estar en el entorno y no únicamente en el estudiante.

Sin embargo, otros docentes presentan una visión más acertada, entendiendo que las BAP pueden originarse tanto en la escuela como en el hogar, y que los propios maestros pueden convertirse en una barrera si no identifican y atienden las necesidades de los estudiantes. Este enfoque se alinea con Covarrubias (2019), quien señala que la educación inclusiva debe considerar un espectro más amplio de estudiantes y no solo aquellos con discapacidad.

Por otra parte, el análisis de las respuestas de los docentes refleja distintos paradigmas respecto a la inclusión (Tabla 5).

Tabla 5
Representación de los paradigmas de la inclusión

Docente	Paradigma identificado
D1	Exclusión – segregación
D3	Exclusión – segregación
D5	Integración
D6	Inclusión
D7	Inclusión

PARADIGMA DE EXCLUSIÓN – SEGREGACIÓN

Este paradigma corresponde a la exclusión–segregación, ya que se basa en la idea de que los estudiantes con discapacidad o dificultades deben recibir atención especializada fuera del aula regular. Algunos docentes asocian las dificultades de aprendizaje con enfermedades o discapacidades. Se observa en frases donde se describe a los estudiantes como “loquitos” o donde se considera que ciertas conductas son resultado de “padecimientos”. Esto sugiere una visión en la que el problema está en el estudiante y no en el entorno, lo cual coincide con la crítica de Guajardo-Ramos (2018) sobre cómo la educación especial tradicional ha reforzado la idea de que los déficits deben ser diagnosticados y tratados individualmente.

PARADIGMA DE INTEGRACIÓN

Otros docentes reconocen que algunos alumnos enfrentan dificultades, pero mantienen la idea de que la solución es adaptarlos al sistema educativo existente en lugar de transformar las condiciones del aula para incluirlos. Por ejemplo, la afirmación de que “si un niño normal no logra el 100%, difícilmente lo hará un niño con barreras” sugiere que se sigue midiendo a todos con los mismos estándares, en lugar de flexibilizar el aprendizaje para todos.

Finalmente, los hallazgos revelan que persiste una visión fragmentada sobre las BAP y la inclusión. Aunque algunos docentes comienzan a reconocer su responsabilidad en la eliminación de barreras, muchos aún operan bajo paradigmas tradicionales que sitúan el problema en el estudiante y no en el sistema educativo. Esto sugiere la necesidad de formación docente para fortalecer el conocimiento sobre la inclusión y promover un cambio de paradigma en la práctica educativa.

PARADIGMA INCLUSIVO

Algunos docentes reconocen su papel activo en la eliminación de barreras, señalando la importancia de conocer a los alumnos y adaptar las estrategias de enseñanza a sus necesidades. Estas respuestas muestran un avance hacia la educación inclusiva, donde el foco está en la adaptación del entorno en lugar de la adaptación del estudiante.

PRÁCTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

Este apartado responde a la pregunta: *¿Cómo el docente atiende las barreras del aprendizaje y la participación en el aula?* Se busca conocer cómo planifican sus clases, evalúan y garantizan la participación de todos los estudiantes.

Ayala de la Peña et al. (2023) destacan que la educación inclusiva implica la transformación de políticas, culturas y prácticas para eliminar barreras. Los fragmentos muestran que algunos docentes aún no logran este enfoque, mientras que otros avanzan en la adaptación de estrategias para garantizar la participación de todos (Tabla 6).

Tabla 6
Estrategias de la práctica docente

Docente	Práctica docente
D1	Les pongo trabajos fáciles, porque me conformo con que aprendan lo básico.
D1	Evalúo con trabajos de clase, asistencia, participación y el examen, a todos les aplico lo mismo.
D3	Se les da un tipo de trabajo a los alumnos “normales” y otro a los alumnos con dificultades.
D4	Planea en función de tres tipos de aprendizaje.
D7	Adapto actividades para que todos puedan trabajar.
D5	Aplico ajustes razonables en la planeación según el grupo.
D6	Realizo ajustes para que los estudiantes avancen a su ritmo sin hacerlos sentir diferentes.

Las prácticas docentes identificadas reflejan distintos niveles de avance hacia la inclusión. Algunos docentes aún aplican estrategias tradicionales que no consideran la diversidad del aula, lo que puede perpetuar la exclusión de ciertos estudiantes. Esto se evidencia en respuestas donde mencionan que se conforman con que los alumnos aprendan lo básico o que evalúan a todos con los mismos criterios, sin realizar adecuaciones según las necesidades individuales. Esta visión coincide con lo señalado por San Martín et al. (2020), quienes destacan que la resistencia al cambio y la falta de formación en inclusión educativa son factores que limitan la transformación de las prácticas docentes.

Otros docentes han adoptado un enfoque integrador, en el que diferencian las tareas para los alumnos con dificultades, pero sin transformar completamente el entorno de aprendizaje. Si bien esta estrategia reconoce la existencia de necesidades distintas, sigue manteniendo una estructura rígida que no garantiza una verdadera inclusión. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por San Martín et al. (2020) quienes señalan que la integración escolar ha sido una etapa intermedia donde los estudiantes con barreras reciben atención diferenciada sin que se modifiquen las condiciones del aula regular.

Por otro lado, un grupo más reducido de docentes ha logrado implementar prácticas inclusivas, como la adaptación de actividades para asegurar la participación de todos los estudiantes, la aplicación de ajustes razonables en la planeación y la flexibilización del ritmo de aprendizaje sin generar discriminación.

En general, los resultados evidencian que el proceso de cambio hacia la inclusión educativa aún es heterogéneo. Mientras algunos docentes han comenzado a modificar sus enfoques y a reconocer su papel en la eliminación de barreras, otros continúan operando bajo paradigmas tradicionales que sitúan la dificultad en el estudiante y no en el sistema educativo. Esto refuerza lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021), quien explica que muchos docentes confunden las BAP con NEE, sin comprender que estas barreras pueden originarse en el entorno y no únicamente en el estudiante.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva para promover un cambio de paradigma en la práctica educativa, como lo señala Covarrubias (2019), quien destaca que la inclusión no debe limitarse a estudiantes con discapacidad, sino considerar un espectro más amplio de diversidad dentro del aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan la complejidad de la educación inclusiva en el contexto docente y evidencian la coexistencia de distintos paradigmas en la conceptualización de las BAP, la educación inclusiva y las prácticas docentes. Como señalan Ayala de la Peña et al. (2023), la inclusión requiere transformar no solo las prácticas pedagógicas, sino también las creencias y la cultura escolar. Sin embargo, las evidencias sugieren que este proceso aún es incipiente en algunos docentes, quienes mantienen concepciones tradicionales sobre la diversidad en el aula.

Uno de los principales hallazgos es la falta de una comprensión clara y precisa del concepto de educación inclusiva entre los docentes participantes, quienes en muchos casos lo confunden con el de integración. En particular, la mayoría de los docentes perciben las BAP como limitaciones inherentes a los estudiantes, en lugar de reconocerlas como el resultado de una interacción compleja entre las características individuales de los estudiantes y el contexto educativo. Esta visión reduccionista coincide con lo señalado por Pérez–Castro y García Olvera (2021) sobre la tendencia a confundir las BAP con las NEE.

Este enfoque está influenciado por el modelo médico, que considera las dificultades de aprendizaje como deficiencias individuales que requieren atención especializada fuera del aula regular. Tal como Guajardo–Ramos (2018) lo señala: la discapacidad y otras dificultades de aprendizaje siguen concibiéndose como problemas inherentes a los estudiantes, lo que justifica la permanencia de estrategias de exclusión, segregación o integración parcial.

Si bien algunos docentes han comenzado a adoptar una perspectiva más amplia, reconociendo la influencia de factores escolares, familiares y docentes en la generación de barreras, el modelo social de inclusión, que propone modificar el contexto educativo para responder a la diversidad del alumnado, aún no está suficientemente arraigado en las prácticas docentes. Estas evidencias refuerzan lo señalado por Covarrubias (2019), quien destaca la importancia de analizar la inclusión desde un enfoque sistémico, en el que las barreras no son problemas del estudiante, sino de la estructura educativa.

Otro hallazgo significativo es que, en la práctica, muchos docentes continúan aplicando estrategias homogéneas sin considerar las necesidades específicas de sus estudiantes, creando desigualdades en el aprendizaje y limitando la posibilidad de construir entornos inclusivos. En algunos casos, los docentes han comenzado a implementar ajustes diferenciados, aunque estos siguen basados en un modelo de atención focalizada y no en una transformación estructural del aula. Esto concuerda con lo señalado por Guajardo-Ramos (2018), quien enfatiza que la inclusión requiere romper con la lógica de normalización que aún persiste en las escuelas.

Además, los docentes identificaron diversas barreras para la implementación de estrategias inclusivas, siendo la falta de recursos y de formación adecuada una de las principales limitaciones. A pesar de la existencia de políticas que promueven la inclusión, los docentes señalaron sentirse desmotivados debido a la ausencia de apoyo institucional, tanto en términos de recursos materiales como de capacitación especializada. Esta brecha entre las políticas educativas y la realidad del aula evidencia que, aunque la inclusión es un objetivo establecido en los marcos normativos, su implementación sigue dependiendo de condiciones externas que muchas veces no están garantizadas.

Por otra parte, los resultados sugieren que la percepción docente sobre la educación inclusiva sigue estando influenciada por paradigmas previos, como la exclusión, integración y la segregación. Este fenómeno resalta la necesidad urgente de realizar cambios sustanciales en la formación docente y en la sensibilización hacia los principios de la educación inclusiva. Aunque los docentes muestran un compromiso con la inclusión, carecen de las herramientas necesarias para aplicar prácticas inclusivas en sus aulas, lo que limita la efectividad de sus esfuerzos.

En conclusión, aunque algunos docentes han comenzado a modificar su perspectiva y sus prácticas, aún persisten concepciones y estrategias tradicionales que limitan el derecho

a una educación equitativa para todos los estudiantes. Para avanzar en la consolidación de la educación inclusiva, es imprescindible fortalecer la formación docente, proporcionar recursos adecuados y promover un cambio en la cultura escolar que favorezca la diversidad y la equidad.

CONCLUSIONES

La presente investigación destaca la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en el marco de la educación inclusiva, con un enfoque particular en la transición del modelo médico tradicional al modelo social de inclusión. En este contexto, es esencial implementar programas de capacitación continua que brinden herramientas concretas y enfoques pedagógicos diferenciados, lo que permitirá a los docentes aplicar estrategias inclusivas que favorezcan la participación de todos los estudiantes en condiciones de igualdad (Covarrubias, 2019).

Se identificó que muchos docentes no comprenden adecuadamente el concepto de BAP, lo cual obstaculiza la implementación efectiva de la educación inclusiva en las aulas. Esta falta de comprensión y la limitada formación docente generan prácticas pedagógicas uniformes que no responden a la diversidad del alumnado, afectando su desarrollo académico.

Además, la investigación resalta la importancia de generar cambios estructurales en las políticas educativas y escolares, con el fin de garantizar que la educación inclusiva no se quede en un discurso, sino que se traduzca en prácticas efectivas y sostenibles. Es crucial que las instituciones educativas proporcionen un apoyo continuo a los docentes, tanto en términos de recursos materiales como en el desarrollo de sus habilidades pedagógicas.

La inclusión educativa debe ser vista como una meta colectiva que se alcanza a través del esfuerzo conjunto de políticas educativas, formación docente y apoyo institucional. Este enfoque colaborativo es esencial para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el impacto de la formación docente sobre la implementación de la educación inclusiva, así como en la percepción del alumnado sobre la efectividad de las prácticas inclusivas en las aulas de secundaria. Solo a través de una preparación adecuada y una comprensión integral de la diversidad estudiantil será posible crear una educación inclusiva auténtica y efectiva.

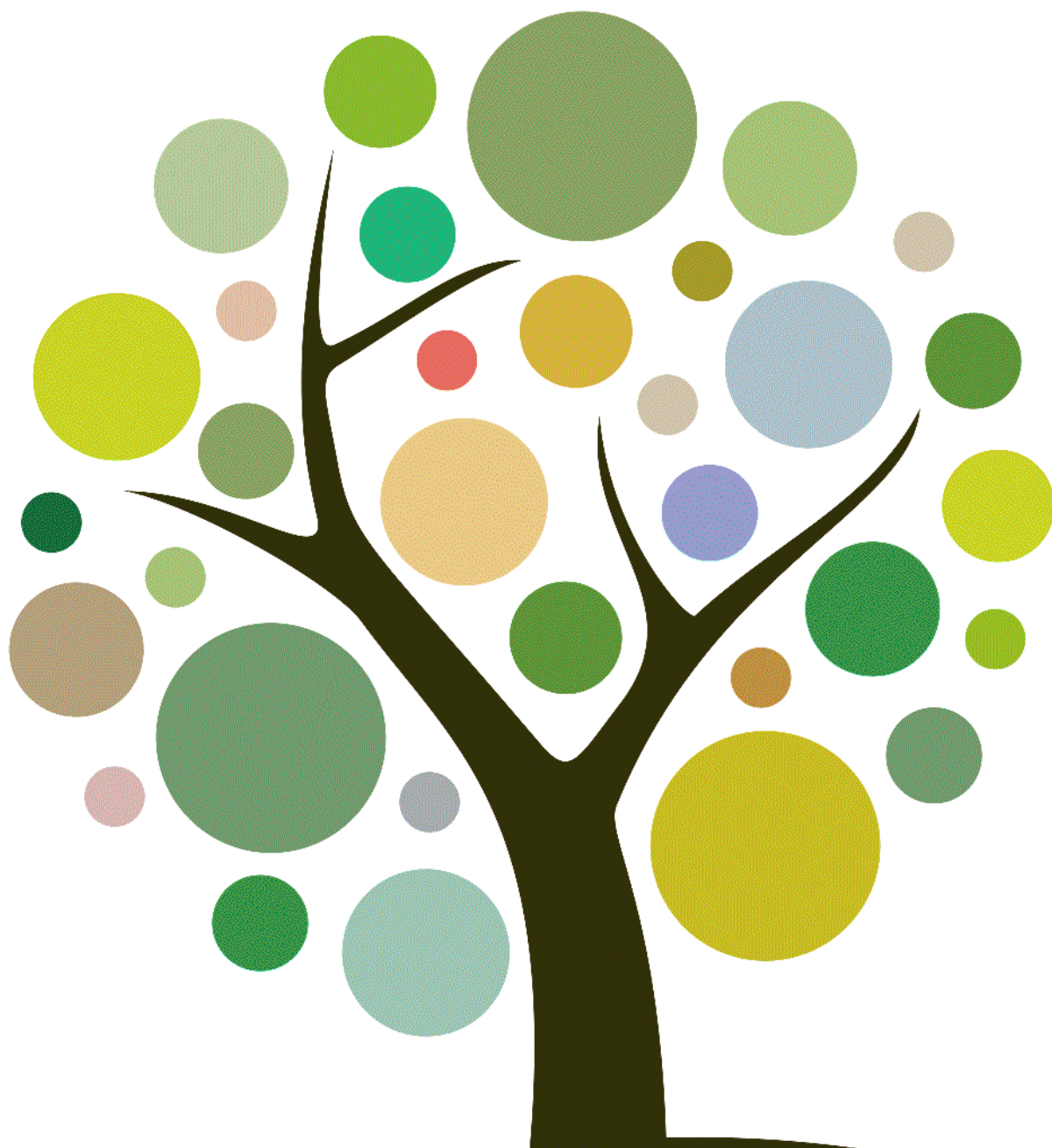
REFERENCIAS

- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf
- Díaz, M., y Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91-115. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
- Elizondo, C. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagógicas de la inclusión. Fórum Aragón* (22), 28 – 31. <https://feae.eu/wp-content/uploads/2017/11/ForumAragon22.pdf>
- Fernández, M. M., y Vivas, A. (2021). Discapacidad intelectual: aportes de la bioética al modelo social en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.14422/rib.i15.y2021.004>
- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153. <https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/272/221>
- Hernández Sánchez, A., y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223>
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- ONU (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf
- Pausich, M. (2020). *Paradigmas ideológicos que influyen en la interpretación del concepto de Inclusión Educativa en los docentes de la escuela secundaria N° 82 Liga de los Pueblos Libres de la Ciudad de Paraná* [Tesis de licenciatura de la Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11270/1/paradigmas-ideologicos-inclusion-educativa.pdf>

- Peña Loaiza, M. G. X., Peñaloza Peñaloza, M. W. L., y Carrillo Minchalo, E. M. J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194–200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/835>
- Pérez–Castro, J., y García Olvera, R. (2021). Los valores de la docencia inclusiva. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0055.pdf>
- Rolón, M. (2024). *Percepción de los docentes sobre las políticas de educación inclusiva como fundamento de su quehacer pedagógico* [Tesis de doctorado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1554/1475>
- Salinas-Cruz, M. A., y Vilchez-Salés, E. P. (2024). Educación inclusiva: un derecho para todos, independientemente de sus habilidades o contexto. *Revista Cuidado y Salud Pública*, 4(1), 17–23. <https://doi.org/10.53684/csp.v4i1.101>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211. https://revistas.ucevalparque.cl/revistainclusiva/article/view/14_2_012
- Vinueza Guamán, F. D., Lindao González, L. S., Salazar Jiménez, M. A., y Alvaro Hernández, S. del R. (2024). Educación inclusiva en tiempos de crisis. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42226. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(2\)226](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)226)

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DIÁLOGO

PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y DESAFÍOS



Trans[®]
digital
editorial