



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

“Francisco García Salinas”

Unidad Académica de Docencia Superior

Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas

**La educación inclusiva de alumnos con discapacidad, antes, durante y
después del confinamiento por COVID-19**

Que para obtener el grado de Doctor en Gestión Educativa y Políticas Públicas

Presenta:

Christian David Ponce Haro

Director de Tesis:

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Codirectora de Tesis:

Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda

Zacatecas, Zac., junio de 2026



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ZACATECAS**
FRANCISCO GARCÍA SALINAS

**Ciencia y
Tecnología**
INSTITUTO DE CIENCIA, INNOVACIÓN,
DESARROLLO Y CALIDAD



**Doctorado en
Gestión Educativa
y Políticas Públicas**

Dra. Samanta Deciré Bernal Ayala
Jefa del Departamento Central Escolar
Universidad Autónoma de Zacatecas

Asunto: Liberación de trabajo de tesis

Estimada Dra. Bernal

Por medio de la presente, y en mi carácter de Director de Tesis del trabajo **"La educación inclusiva de alumnos con discapacidad, antes, durante y después del confinamiento por Covid-19"** a cargo del estudiante **Christian David Ponce Haro** del programa de **Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas**, me permito notificarle que el trabajo ha sido revisado, concluido y cumple satisfactoriamente con los requisitos académicos, metodológicos y de formato establecidos por el programa de Doctorado, por lo que se autoriza su liberación para continuar con los trámites correspondientes.

Sin otro particular por el momento, aprovecho para reiterarle mi atenta y distinguida consideración.

Zacatecas, Zac., a 1 de junio de 2026

ATENTAMENTE,

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez
Director de Tesis
Doctorado en Gestión Educativa y Políticas Públicas
Universidad Autónoma de Zacatecas



DEDICATORIA

A la gloria del Gran Arquitecto del Universo, por permitirme recorrer este camino, por brindarme fortaleza en los momentos de dificultad, sabiduría para continuar aprendiendo y la oportunidad de culminar una meta que representa años de esfuerzo, perseverancia y crecimiento personal y profesional.

A mi esposa, Sofy, por acompañarme en cada etapa de este proceso. Gracias por tu amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante los momentos en que el tiempo, las responsabilidades y los desafíos parecían superar las fuerzas.

A mi madre, Rosa Angélica, por ser ejemplo de esfuerzo, trabajo y dedicación. Gracias por los valores que me has enseñado, por tu apoyo constante y por creer siempre en mí, incluso en aquellos momentos en los que el camino parecía más difícil. Tu amor y tus enseñanzas han sido fundamentales para llegar hasta aquí.

A mis hermanos, Ángel y Gerardo, por compartir conmigo tantos momentos de aprendizaje, apoyo y compañía a lo largo de la vida. Gracias por su confianza, por sus palabras de aliento y por estar presentes en las distintas etapas de mi formación personal y profesional.

A mis hijos, Axel y Luca, quienes son la inspiración más grande de mi vida. Cada paso dado durante este proceso tuvo como propósito construir un mejor futuro para ustedes. Gracias por regalarme su alegría, por enseñarme el verdadero significado del amor y por recordarme cada día la importancia de seguir creciendo como persona y como profesional.

AGRADECIMIENTOS

A la gloria del Gran Arquitecto del Universo, por permitirme concluir esta etapa de formación académica y personal.

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez, por su orientación, confianza, acompañamiento y valiosas aportaciones durante el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” y a todos los doctores que contribuyeron en mi formación durante el doctorado, en especial a mi codirectora de tesis, Dra. Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda y la Dra. Leticia del Carmen Ríos Rodríguez, por sus consejos, observaciones y palabras de aliento durante distintas etapas de este proceso formativo.

A mis compañeras y compañeros de generación, por las experiencias compartidas, el aprendizaje mutuo y el acompañamiento durante este trayecto. De manera especial, agradezco a Eréndida, Antúnez y Lucero por su amistad, apoyo, solidaridad y disposición para colaborar en los momentos en que fue necesario.

A mi familia, por su cariño, comprensión y apoyo constante a lo largo de este proceso.

Asimismo, agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo otorgado mediante el programa de becas que respaldó mis estudios de doctorado. Este apoyo representó una oportunidad invaluable para dedicar tiempo y esfuerzo al desarrollo de esta investigación, fortaleciendo mi formación académica y haciendo posible el cumplimiento de esta importante meta profesional.

RESUMEN

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, al buscar garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente de aquellos que presentan alguna discapacidad. Esta situación adquirió especial relevancia a partir de la pandemia por COVID-19, la cual modificó significativamente las dinámicas escolares y las formas de atención educativa desarrolladas en las escuelas de educación básica.

La presente investigación tuvo como propósito analizar el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 54), perteneciente a la región educativa 10F de Guadalupe, Zacatecas, México, antes, durante y después del confinamiento por COVID-19, con la finalidad de interpretar los factores que incidieron en su desarrollo desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas.

La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, mediante un enfoque cualitativo y el método fenomenológico. Participaron docentes de educación preescolar, primaria y telesecundaria que brindaban atención directa a alumnos con discapacidad en las escuelas participantes. Para la obtención de información se utilizaron grupos focales mediante entrevistas semiestructuradas, complementados con una escala tipo Likert adaptada del Índice de Inclusión, aplicada antes del confinamiento.

Los resultados se organizaron en torno a las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas, analizadas en los momentos previo, durante y posterior al confinamiento por COVID-19. Los hallazgos permitieron identificar transformaciones en las formas de comunicación, acompañamiento y atención educativa, así como desafíos y oportunidades relacionados con la participación, el aprendizaje y la atención a la diversidad. Asimismo, el regreso a las actividades presenciales implicó nuevos retos asociados con la recuperación de aprendizajes, la atención socioemocional y la reconstrucción de procesos de participación escolar.

Se concluye que la pandemia por COVID-19 transformó significativamente el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas participantes, evidenciando tanto fortalezas como áreas de oportunidad en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas. Asimismo, se reconoce la importancia de fortalecer la colaboración entre docentes, familias e instituciones educativas para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad, COVID-19, cultura inclusiva, políticas inclusivas, prácticas inclusivas, pandemia, confinamiento

ABSTRACT

Inclusive education is one of the main challenges faced by contemporary educational systems, as it seeks to guarantee access, participation, and learning opportunities for all students, particularly those with disabilities. This issue became especially relevant during the COVID-19 pandemic, which significantly transformed school dynamics and educational practices in basic education settings.

The purpose of this study was to analyze the process of inclusive education for students with disabilities in schools supported by the Regular Education Support Services Unit (USAER 54), located in Educational Region 10F of Guadalupe, Zacatecas, Mexico, before, during, and after the COVID-19 lockdown. The study aimed to interpret the factors that influenced its development from the dimensions of inclusive culture, inclusive policies, and inclusive practices.

The research was conducted under the interpretive paradigm, using a qualitative approach and a phenomenological method. Participants included preschool, elementary, and secondary school teachers who provided direct support to students with disabilities in the participating schools. Data were collected through focus groups using semi-structured interviews and were complemented by information obtained from a Likert-type scale adapted from the Index for Inclusion, applied prior to the lockdown.

The findings were organized around the dimensions of inclusive culture, inclusive policies, and inclusive practices, analyzed across the periods before, during, and after the COVID-19 lockdown. Results revealed transformations in communication, educational support, and teaching practices, as well as challenges

and opportunities related to participation, learning, and attention to diversity. The return to face-to-face instruction also involved new challenges associated with learning recovery, socioemotional support, and the reconstruction of school participation processes.

It is concluded that the COVID-19 pandemic significantly transformed the development of inclusive education in the participating schools, revealing both strengths and areas for improvement within the dimensions of inclusive culture, policies, and practices. Furthermore, the study highlights the importance of strengthening collaboration among teachers, families, and educational institutions in order to promote the participation and learning of students with disabilities.

Keywords: inclusive education, disability, COVID-19, inclusive culture, inclusive policies, inclusive practices, pandemic, lockdown.

Índice general

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PROBLEMA DE ESTUDIO	1
I. Introducción	1
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Preguntas de investigación	11
1.3 Objetivo general	11
1.3.1 Objetivos específicos	12
1.4 Justificación	12
1.5 Estado del arte	15
1.5.1 Investigaciones realizadas antes del confinamiento por COVID-19.	16
1.5.1.1 Investigaciones internacionales	16
1.5.1.2 Investigaciones nacionales.	22
1.5.2 Investigaciones realizadas durante y después del confinamiento por COVID-19	25
1.5.2.1 Investigaciones internacionales	25
1.5.2.2 Investigaciones nacionales	31
CAPÍTULO II. DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	40
2.1 Paulo Freire y la pedagogía del oprimido	40
2.2. Lev Vygotsky y la teoría sociocultural del aprendizaje	44

CAPÍTULO III. DE LA INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PERSPECTIVA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD	48
3.1 Modelos de atención a la discapacidad	48
3.1.1 Modelo de prescindencia	48
3.1.1.1 Submodelo eugenésico	51
3.1.1.2 Submodelo de marginación	54
3.2 Modelo médico-rehabilitador de la discapacidad	56
3.3 Modelo social de la discapacidad	59
3.4 Modelo de la diversidad	62
3.5 Modelo de vida independiente	64
3.6 De la integración educativa a la educación inclusiva	67
CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	72
4.1 Políticas sobre educación inclusiva a nivel internacional	72
4.1.2 Breve recorrido histórico	73
4.2 La Educación inclusiva en México	76
4.2.1 Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.	76
4.2.1.1 Dimensiones de la estrategia	77
4.2.2 Estrategia nacional de educación inclusiva	80

4.3 Políticas locales en educación inclusiva _____	82
CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO _____	86
5.1 Investigación cualitativa _____	86
5.2 Nivel de investigación _____	88
5.3 Método fenomenológico _____	89
5.4 Categorías para el análisis de la información _____	92
5.5 Participantes y criterios de selección _____	97
5.6 Consideraciones éticas _____	99
5.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos _____	100
5.7.1 Grupos focales _____	101
5.7.2 Entrevista semiestructurada _____	104
5.5.3 Escala tipo Likert _____	107
CAPÍTULO VI. RESULTADOS _____	111
6.1 Antes del Confinamiento por COVID-19 _____	112
6.1.1 Nivel preescolar _____	114
6.1.2 Nivel primaria _____	118
6.1.3 Nivel telesecundaria _____	122
6.1.4 Reflexión general del momento: antes de la pandemia por COVID-19_	125
6.2 Durante el confinamiento por COVID-19 _____	128

6.2.1 Nivel preescolar _____	131
6.2.2 Nivel primaria _____	141
6.2.3 Nivel secundaria _____	152
6.2.4 Reflexión general del momento: durante la pandemia por COVID-19 _	162
6.3 Después del confinamiento por COVID-19 _____	165
6.3.1 Nivel preescolar _____	166
6.3.2 Nivel primaria _____	171
6.3.3 Nivel secundaria _____	175
6.3.4 Reflexión general del momento: después de la pandemia por COVID-19 _____	179
6.4 Necesidades, retos y propuestas de mejora para fortalecer la educación inclusiva _____	183
6.4.1 Necesidades identificadas por los docentes _____	183
6.4.2 Retos señalados por los docentes _____	184
6.4.3 Propuestas de mejora planteadas en los grupos focales _____	185
CONCLUSIONES _____	189
Líneas futuras de investigación _____	197
Bibliografía y fuentes consultadas _____	199
Anexos _____	207

Índice de tablas

Tabla 1 Diferencias entre los modelos de atención a la discapacidad	67
Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis	95
Tabla 3 Distribución de los participantes por escuela y nivel educativo	98
Tabla 4 Codificación de los docentes participantes	131

Índice de figuras

Figura 1. Resultados de las dimensiones cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas obtenidos mediante la escala tipo Likert	113
Figura 2. Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en preescolar durante el confinamiento por COVID-19.....	132
Figura 3. Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en preescolar durante el confinamiento por COVID-19.....	135
Figura 4. Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en preescolar durante el confinamiento por COVID-19.....	138
Figura 5. Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en primaria durante el confinamiento por COVID-19	142
Figura 6. Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en primaria durante el confinamiento por COVID-19.....	145
Figura 7. Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en primaria durante el confinamiento por COVID-19.....	148
Figura 8. Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en secundaria durante el confinamiento por COVID-19.....	153
Figura 9. Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en secundaria durante el confinamiento por COVID-19.....	156
Figura 10. Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en secundaria durante el confinamiento por COVID-19.....	159

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PROBLEMA DE ESTUDIO

I. Introducción

El presente trabajo de investigación analiza cómo se vivió la educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19 en cinco escuelas regulares atendidas por la USAER 54 en el municipio de Guadalupe, Zacatecas, México. El estudio surge de la necesidad de conocer qué pasó con estos alumnos en cada etapa, cómo cambiaron las prácticas docentes y qué dificultades se presentaron debido al aislamiento y al regreso presencial. El confinamiento por la pandemia modificó de manera importante la forma en que se llevaba a cabo el proceso educativo en las escuelas atendidas, por lo que es necesario comprender qué efectos tuvo en quienes ya enfrentaban distintas barreras para participar y aprender dentro de la escuela.

En este documento, el término “alumnos” se utiliza para referirse a niñas, niños y adolescentes (NNA). Esto se hace para facilitar la lectura y mantener fluidez en la redacción, sin dejar de reconocer la importancia del lenguaje inclusivo en la educación actual. La intención es simplificar el texto sin perder de vista que la inclusión educativa implica atender a todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades. Esta aclaración es necesaria para mantener coherencia en el documento, ya que la palabra aparece de manera constante por el tipo de estudio que aquí se desarrolla.

La USAER 54 atiende tres preescolares, una primaria y una telesecundaria. En estas escuelas se identificaron casos de alumnos con discapacidad que

enfrentaban mayores barreras para participar, convivir y aprender. Algunas de estas dificultades ya existían antes de la pandemia, pero el confinamiento las incrementó por la falta de interacción y de seguimiento entre otros factores. También se observó que muchos alumnos perdieron o modificaron sus hábitos de estudio, algunas habilidades básicas e, incluso, confianza para relacionarse con sus compañeros. Ante esta situación, fue importante conocer las experiencias que vivió el personal docente, ya que son ellos quienes enfrentaron los cambios diarios y las consecuencias reales del confinamiento dentro de la dinámica escolar.

El objetivo principal de esta tesis es conocer la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en tres momentos: antes del confinamiento, durante el trabajo a distancia y después del regreso presencial. Para ello se realizaron grupos focales con docentes de los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria atendidos por la USAER 54. A través de estas conversaciones se recuperaron experiencias, dificultades, retos, estrategias y aprendizajes que permiten comprender mejor cómo trabajaron los docentes en un periodo que modificó la forma de enseñar. Las opiniones y testimonios muestran lo que funcionó, lo que no fue posible llevar a cabo y lo que todavía representa un reto dentro de las escuelas.

Además de describir lo ocurrido, esta tesis busca entender las razones detrás de los cambios observados en el trabajo inclusivo. Durante el confinamiento por la pandemia, los docentes tuvieron que adaptarse a nuevos recursos, resolver problemas de conectividad, diseñar materiales diferentes y mantener contacto con las familias en medio de situaciones difíciles. En muchos casos, la falta de recursos, de acompañamiento o de formación específica complicó el trabajo con alumnos con

discapacidad. Estas experiencias permiten reflexionar sobre lo que se necesita para lograr una verdadera inclusión en condiciones tanto ordinarias como extraordinarias.

También es importante destacar que el análisis no se limita al impacto académico, sino que considera aspectos emocionales, familiares y sociales que influyeron de manera directa en la participación de los alumnos. Muchos docentes relataron casos de ansiedad, miedo, pérdida de hábitos, problemas para regular la conducta y dificultades para adaptarse nuevamente a la escuela. Estos elementos ayudan a comprender que la inclusión no solo depende de estrategias pedagógicas, sino también de la relación entre escuela, familia y comunidad. Por esta razón, el estudio ofrece una visión más amplia del contexto en el que se desarrollan los procesos de inclusión.

Este trabajo está organizado en varios capítulos que permiten comprender el tema de manera clara y ordenada. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y el estado del arte, lo que permite ubicar el contexto y la importancia del estudio. El segundo capítulo explica el marco teórico basado en Paulo Freire y Lev Vygotsky. Freire aporta la idea de que el aprendizaje se construye mediante el diálogo y la participación, mientras que Vygotsky destaca la importancia de la interacción social y del apoyo que los alumnos necesitan para avanzar. Estas ideas ayudan a comprender cómo el confinamiento afectó la forma en que los alumnos aprendieron durante ese periodo.

En el tercer capítulo se analizan los modelos de atención a la discapacidad. Aquí se explica cómo el modelo social y el modelo de la diversidad permiten ver que las barreras del entorno influyen de manera directa en la participación de los alumnos. Este capítulo es importante porque ayuda a entender que la discapacidad no es el problema central, sino la forma en que la escuela responde a las necesidades de los alumnos. Esta perspectiva es clave para interpretar lo que ocurrió antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

En el cuarto capítulo se presentan las políticas públicas sobre educación inclusiva en distintos niveles. Se revisan documentos internacionales, nacionales y estatales que establecen obligaciones y principios para garantizar el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad. Este capítulo permite identificar la distancia entre lo que plantean las políticas y lo que sucede en la práctica escolar, especialmente en situaciones de emergencia como la vivida durante la pandemia.

En el quinto capítulo se explica la metodología utilizada. Se hace una descripción del enfoque cualitativo, los participantes, el uso de grupos focales y el procedimiento para analizar la información. Este apartado muestra cómo se obtuvieron los datos y por qué esta metodología es adecuada para recuperar experiencias y percepciones de quienes vivieron de cerca los cambios en la escuela.

El sexto capítulo presenta los resultados organizados en tres momentos: antes, durante y después del confinamiento. En cada etapa se muestran los cambios, las dificultades, los apoyos y las necesidades que los docentes identificaron en su trabajo con los alumnos con discapacidad. Esta parte ofrece una

visión detallada de lo que ocurrió en cada escuela y permite observar cómo se modificó el proceso de inclusión a lo largo del tiempo.

Por último, se realizan las conclusiones y se proponen futuras líneas de investigación.

Analizar lo que ocurrió en estas escuelas permitió identificar avances, limitaciones y áreas de oportunidad para fortalecer la educación inclusiva en los centros educativos atendidos por la USAER 54.

Para finalizar se dan a conocer las conclusiones obtenidas del estudio, poniendo énfasis en la reflexión y en el logro de los objetivos planteados.

Ante este escenario, surge la necesidad de comprender cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54 antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. Analizar únicamente lo ocurrido durante la pandemia resultaría insuficiente, ya que es necesario reconocer las condiciones que existían previamente, las transformaciones que se produjeron durante el cierre de las escuelas y las implicaciones derivadas del retorno a las actividades presenciales. El estudio de estos tres momentos permite identificar continuidades, cambios y desafíos que incidieron en la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

Asimismo, resulta relevante conocer de qué manera las dimensiones de cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas se vieron afectadas o fortalecidas en cada uno de estos periodos. Comprender estas experiencias desde la perspectiva de los docentes que participaron directamente en la atención de alumnos con discapacidad permitirá generar conocimientos que contribuyan al

fortalecimiento de los procesos de educación inclusiva y a la construcción de estrategias que favorezcan una participación más equitativa de todos los estudiantes en contextos educativos similares.

1.1 Planteamiento del problema

La educación inclusiva busca atender las necesidades de todos los alumnos, independientemente de sus características y necesidades, dando prioridad a aquellos grupos que se encuentran en vulnerabilidad y tienen más probabilidades de sufrir exclusión y discriminación. Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son un servicio de educación especial que brinda atención prioritaria a alumnos con aptitudes sobresalientes y a aquellos que presentan alguna discapacidad.

La USAER 54 atiende cinco escuelas de educación regular en las cuales se realiza la presente investigación, las cuales están ubicadas en su mayoría en la zona centro, siendo la telesecundaria la que se encuentra en la periferia del municipio de Guadalupe, Zacatecas, de estas, tres son de educación preescolar, una de educación primaria y una de educación telesecundaria. De acuerdo con los expedientes de los alumnos a los que se les brinda el servicio, se han observado una mayor exclusión y discriminación en determinados alumnos, quienes tienen menor aprovechamiento escolar, así como diversas problemáticas que aumentaron por el confinamiento debido a la pandemia por COVID-19, por tal motivo, la investigación se centra específicamente en alumnos con alguna discapacidad.

Existen desigualdades, falta de equidad en el sector social y por supuesto en el sector educativo (CONEVAL, 2020); con el surgimiento de la integración educativa se trataron de subsanar algunas de estas carencias, sin embargo, no han sido suficientes para mejorar la situación educativa de todos los alumnos. Esta idea, que posteriormente fue adoptada como parte de la metodología de los servicios de educación especial, fue dirigida principalmente a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad o a aptitudes sobresalientes. Este enfoque trajo consigo muchos logros, pero sus principios no fueron suficientes para una educación integral en todos los alumnos. Ante esta necesidad, surge la inclusión educativa, una idea situada en el foro internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el evento celebrado en Jomtien en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una educación para todos, sin importar ninguna de sus condiciones o características específicas.

En nuestro país, en el año 2018 surge la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación y posteriormente la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, sin embargo, a partir del diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar 2019 - 2020 por el Departamento de Educación Especial, a través de la dirección de la USAER 54, mediante la aplicación de una escala tipo Likert, instrumento adaptado del *Índice de Inclusión* que maneja las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, como primer elemento de esta investigación, el cual, después de ser interpretado de manera descriptiva arroja

resultados que permiten observar cómo se encontraban las cinco escuelas antes del inicio del confinamiento por la pandemia por COVID-19, teniendo como principales hallazgos que la educación inclusiva aún no se ha consolidado en los centros educativos participantes en el estudio.

En la dimensión de cultura inclusiva, los principales hallazgos evidenciaron que persistían percepciones y actitudes que limitaban la construcción de una comunidad escolar plenamente inclusiva.

Respecto a la dimensión de políticas inclusivas, se identificó que las escuelas contaban con algunas acciones orientadas a la atención de alumnos con discapacidad; sin embargo, estas no siempre se encontraban formalizadas ni articuladas dentro de los procesos institucionales.

En cuanto a la dimensión de prácticas inclusivas, los resultados mostraron que los docentes realizaban esfuerzos para atender las necesidades de los alumnos y realizar los ajustes razonables para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos; no obstante, las estrategias implementadas presentaban diferencias entre escuelas y aún existían áreas de oportunidad relacionadas con la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Como se menciona en resultados anteriormente descritos, la educación inclusiva se encuentra en un proceso que requiere la participación de toda la comunidad educativa, sin embargo, diversos factores que afectan el seguimiento de las acciones realizadas dentro de las escuelas para evitar la exclusión y la marginación, uno de estos factores es el confinamiento debido a la pandemia que

incidió significativamente en los diversos procesos sociales, económicos y por supuesto, educativos del mundo y de nuestro país debido al aislamiento que generó.

La pandemia por COVID-19 fue ocasionada por el virus SARS – CoV-2 también conocido como coronavirus, la cual se da a partir de la detección de los primeros casos identificados en el país de China en la ciudad de Wuhan a finales del año 2019, siendo el 11 de marzo de 2020 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) declara pandemia a la creciente propagación de dicho virus por todo el mundo. La llegada de dicha enfermedad a nuestro país fue anunciada el 28 de febrero de 2020 en conferencia del presidente Andrés Manuel López Obrador, lo cual, trajo consigo un paro consecutivo de actividades en los diferentes sectores.

El día 20 de marzo de 2020 en el estado de Zacatecas, a partir de un comunicado oficial, la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas suspende de manera inmediata el servicio educativo en el estado, dando inicio a un periodo de confinamiento para tratar de evitar el aumento de contagios.

Dichas acciones trajeron consigo un cambio radical en los procesos educativos, entre ellos, una pausa en el proceso de educación inclusiva de los alumnos con discapacidad. Se trató de subsanar la ausencia de la educación dentro de las aulas, a través de la puesta en marcha de programas como “Aprende en casa” con el propósito de dar continuidad a los procesos educativos ante el cierre temporal de las escuelas. Esta estrategia se caracterizó por el uso de diversos medios de comunicación, principalmente la televisión, así como plataformas digitales, recursos en línea y materiales de apoyo que permitieran a los estudiantes continuar con sus actividades académicas desde el hogar. Los contenidos fueron

organizados por nivel educativo y diseñados con base en los planes y programas de estudio vigentes. Sin embargo, su implementación también evidenció diversas dificultades relacionadas con el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la atención a las necesidades específicas de algunos estudiantes, particularmente aquellos que presentaban alguna discapacidad o requerían apoyos educativos especializados. Asimismo, fueron utilizados diferentes medios digitales con el objetivo de dar continuidad al servicio de educación básica a través de diferentes plataformas y aplicaciones tanto para celulares como para computadoras, destacando algunas como WhatsApp, Classroom, Zoom, Google Meet, etc. Dichas herramientas fueron utilizadas en mayor o menor medida, sin embargo, se desconoce cómo afectaron el proceso educativo de los alumnos con discapacidad, además de la exclusión que esta modalidad generó en este y otros grupos vulnerables de la población, por lo que es necesario indagar en este proceso, para poder generar estrategias que garanticen una educación para todos los alumnos.

Posteriormente, el regreso a clases presenciales comenzó a finales de agosto de 2021, pero no todas las escuelas tuvieron las condiciones para hacerlo, por lo que hasta el día 03 de noviembre fue anunciado la reincorporación total de los alumnos a las escuelas. Esta situación trajo consigo una nueva realidad, cargada de nuevas problemáticas y retos tanto para los docentes, alumnos y padres de familia, generando la necesidad de reconstruir un sistema educativo agotado por los estragos de la pandemia.

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta central

¿Cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54, y qué factores incidieron en dicho proceso desde las dimensiones de cultura, políticas, prácticas?

Preguntas secundarias

¿Cuáles eran las condiciones que caracterizaban el proceso de educación inclusiva previo al confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54 desde las dimensiones de cultura, políticas, prácticas?

¿Cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva durante el confinamiento por COVID-19 y qué transformaciones se presentaron desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas?

¿Qué condiciones, transformaciones y retos caracterizaron el proceso de educación inclusiva posterior al confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54 desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas?

1.3 Objetivo general

- Analizar el proceso de educación inclusiva de los alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54 de la región educativa 10F de Guadalupe, Zacatecas, antes, durante y después del confinamiento por COVID-19, con el propósito de interpretar los factores que incidieron en su desarrollo desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

1.3.1 Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de educación inclusiva previo al confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54, considerando las condiciones existentes desde las dimensiones de de cultura, políticas y prácticas, a fin de comprender el contexto previo al periodo pandémico.
- Describir el proceso de educación inclusiva durante el confinamiento por COVID-19, considerando las transformaciones experimentadas desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, a fin de comprender los cambios generados durante este periodo.
- Interpretar el proceso de educación inclusiva posterior al confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54, identificando las condiciones, transformaciones y retos presentes desde las dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

1.4 Justificación

La educación inclusiva representa actualmente uno de los principales compromisos internacionales en materia educativa. Dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el objetivo 4 establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas (Organización de las Naciones Unidas, 2015). De manera particular, una de sus metas plantea eliminar las desigualdades en el acceso a la educación y garantizar condiciones de participación para grupos en situación de vulnerabilidad, entre ellos las personas

con discapacidad, reconociendo la necesidad de avanzar hacia sistemas educativos que respondan a la diversidad presente en las aulas.

En México, durante los últimos años se han impulsado diversas acciones orientadas a fortalecer este derecho. Un ejemplo de ello fue la puesta en marcha de la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (Secretaría de Educación Pública, 2018), mediante la cual se incorporaron nuevos elementos dirigidos a atender la diversidad dentro de los espacios escolares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos institucionales, continúan existiendo barreras que limitan la participación plena de todos los alumnos y dificultan la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

A esta realidad se sumó el confinamiento provocado por COVID-19, el cual modificó de manera importante el funcionamiento habitual de los sistemas educativos. El cierre de las escuelas obligó a trasladar gran parte de los procesos de enseñanza a modalidades a distancia y, posteriormente, el regreso presencial implicó nuevos retos para las comunidades escolares, particularmente en aspectos relacionados con la recuperación de aprendizajes, la adaptación a nuevas dinámicas de convivencia y la atención de las consecuencias sociales y emocionales derivadas del periodo de confinamiento.

En el caso de los alumnos con discapacidad, las condiciones derivadas de este contexto representaron un desafío aún mayor, ya que muchos de ellos requieren apoyos específicos, ajustes razonables y acompañamiento constante

para favorecer tanto su aprendizaje como su participación dentro del aula. El proceso vivido durante este periodo permitió evidenciar barreras que ya existían previamente en las escuelas, pero también puso de manifiesto nuevas dificultades relacionadas con el acceso, la participación y la permanencia de estos alumnos dentro de espacios educativos que buscan consolidarse como inclusivos.

Bajo este panorama, resulta importante analizar cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva antes, durante y después del confinamiento, ya que este periodo permitió observar cambios importantes en las dinámicas escolares y en las condiciones bajo las cuales se atiende a los alumnos con discapacidad. Comprender lo ocurrido durante estas distintas etapas permite tener una visión más amplia sobre los factores que intervinieron en dicho proceso y sobre la manera en que las escuelas respondieron ante un contexto que modificó profundamente la realidad educativa.

La presente investigación cobra relevancia al centrarse en un contexto específico, particularmente en las escuelas atendidas por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER 54), perteneciente a la región educativa 10F de Guadalupe, Zacatecas. Analizar esta realidad permite recuperar experiencias concretas de quienes participaron directamente en este proceso y conocer cómo se vivieron los cambios derivados de la pandemia dentro de escenarios educativos donde la inclusión representa una condición fundamental para garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos.

Además, este trabajo busca aportar elementos que permitan comprender de mejor manera cómo se desarrolló la educación inclusiva en un periodo que

transformó profundamente la organización escolar y las prácticas educativas. Más allá del contexto inmediato generado por la pandemia, resulta importante documentar estas experiencias porque permiten identificar aspectos que continúan influyendo en la atención educativa de alumnos con discapacidad y que pueden servir para reflexionar sobre futuras acciones orientadas a fortalecer procesos de inclusión dentro del sistema educativo.

1.5 Estado del arte

El presente estado del arte se construyó a partir de la revisión de 16 investigaciones relacionadas con la educación inclusiva, la atención educativa de alumnos con discapacidad, las prácticas docentes inclusivas y los efectos generados por el confinamiento por COVID-19 en los procesos educativos. Dichos trabajos permiten identificar antecedentes relevantes para comprender cómo se ha estudiado la inclusión educativa en distintos contextos, tanto antes como durante el periodo de contingencia sanitaria.

Las investigaciones revisadas se organizaron en dos grandes momentos: aquellas desarrolladas antes del confinamiento por COVID-19 y aquellas realizadas durante la pandemia o en el contexto posterior a esta. A su vez, se clasificaron de acuerdo con su procedencia en estudios internacionales y nacionales. Esta organización permite observar las principales tendencias, coincidencias y vacíos en torno al tema, así como ubicar la pertinencia del presente estudio en las escuelas atendidas por la USAER 54.

En la revisión se priorizó la identificación del propósito de cada investigación, el enfoque metodológico utilizado, los principales hallazgos y los aportes que ofrecen para el análisis de la educación inclusiva de alumnos con discapacidad. De esta manera, el estado del arte no solo recupera antecedentes vinculados con el tema, sino que permite reconocer elementos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

1.5.1 Investigaciones realizadas antes del confinamiento por COVID-19.

Antes de la llegada de la pandemia y el confinamiento por COVID-19, fueron realizadas diversas investigaciones para tratar el tema de la educación inclusiva que siguen teniendo relevancia en los diversos ámbitos. A continuación, se describen aquellas que son consideradas de gran relevancia y que fueron realizadas antes de la contingencia sanitaria.

1.5.1.1 Investigaciones internacionales

Navarro (2015), en la investigación *Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español*, tuvo como objetivo conocer las opiniones del profesorado sobre la educación inclusiva y sus necesidades formativas para identificar indicadores que orientaran la formación docente desde una perspectiva inclusiva. El estudio empleó una metodología descriptiva mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas a docentes de distintos niveles educativos en España.

Entre los principales hallazgos se encontró que la inclusión educativa requiere transformaciones estructurales tanto en el aula como en la organización escolar, además de una participación activa de toda la comunidad educativa. Los resultados evidenciaron la necesidad de fortalecer la formación docente y promover prácticas que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta investigación aporta elementos relevantes para el presente estudio al destacar la importancia de las prácticas institucionales y docentes en la construcción de entornos educativos inclusivos, aspecto que resulta fundamental para analizar las experiencias de educación inclusiva en las escuelas atendidas por la USAER 54.

El siguiente trabajo es el desarrollado por Flórez (2016), en la tesis de maestría *Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar*, este tuvo como objetivo identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre el marco político normativo colombiano relacionado con la educación inclusiva y las prácticas escolares desarrolladas en una institución educativa de Bogotá, Colombia. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de corte descriptivo y se apoyó en la aplicación de encuestas y grupos focales dirigidos a docentes de la institución participante. El proceso incluyó la revisión del marco normativo, la construcción de categorías de análisis, la elaboración de instrumentos y la interpretación de la información obtenida.

Los resultados evidenciaron que existían más desencuentros que encuentros entre los planteamientos establecidos en la normatividad y las prácticas observadas

en la escuela. Entre las principales dificultades identificadas se encontraron la insuficiente atención a las diferencias individuales de los alumnos con discapacidad, las limitaciones en la formación docente para responder a la diversidad y la ausencia de procesos sistemáticos de sensibilización que favorecieran una cultura escolar basada en el reconocimiento y valoración de las diferencias. Lo anterior permitió concluir que la existencia de disposiciones normativas no garantiza por sí misma el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de las instituciones educativas.

En el plano teórico, la investigación se sustenta en los principios de la educación inclusiva y en el marco normativo internacional y nacional relacionado con los derechos de las personas con discapacidad. La autora realiza un recorrido por diversos instrumentos jurídicos y educativos que han contribuido a consolidar el derecho a una educación para todos, destacando la necesidad de garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes en condiciones de equidad, así como la responsabilidad de los sistemas educativos para eliminar las barreras que limitan dichos procesos.

Esta investigación aporta elementos relevantes para el presente estudio al evidenciar la distancia que puede existir entre las políticas educativas y las prácticas desarrolladas en las escuelas. Sus hallazgos permiten comprender la importancia de analizar no solo los marcos normativos que orientan la educación inclusiva, sino también las experiencias concretas de quienes participan en ella. Asimismo, ofrece referentes para interpretar las condiciones que favorecen o dificultan los procesos de inclusión educativa de alumnos con discapacidad en distintos contextos

escolares, particularmente en escenarios de cambio y transformación como los generados por la pandemia por COVID-19.

Otro trabajo es el de Balongo y Mérida (2017), en la investigación titulada *Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil*, analizaron el potencial de los proyectos de trabajo como estrategia para favorecer procesos de inclusión en el nivel de educación infantil. El estudio se desarrolló en un centro educativo de España mediante una metodología cualitativa basada en la observación de las dinámicas escolares y en el análisis de las experiencias generadas durante la implementación de esta propuesta pedagógica.

Entre los principales hallazgos se encontró que los proyectos de trabajo favorecen la participación de todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades particulares, al promover espacios de colaboración, interacción y construcción conjunta del aprendizaje. Asimismo, se identificó que este tipo de metodología contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia, la convivencia y el reconocimiento de la diversidad dentro del aula.

Desde el punto de vista teórico, las autoras conciben la inclusión como un proceso orientado a garantizar la participación de todos los estudiantes en la vida escolar, destacando la importancia de generar ambientes de aprendizaje flexibles que respondan a la diversidad presente en las aulas. En este sentido, los proyectos de trabajo son entendidos como una alternativa que favorece la construcción de experiencias educativas más abiertas, participativas e inclusivas.

Los aportes de esta investigación resultan relevantes para el presente estudio, ya que permiten reconocer la importancia de las prácticas pedagógicas

como un elemento central en la construcción de escenarios inclusivos. De igual manera, muestran cómo las estrategias implementadas por los docentes pueden favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad, aspecto que guarda relación con el análisis de las experiencias desarrolladas en las escuelas atendidas por la USAER 54.

Por su parte, Ardila y Vásquez (2018), en la investigación titulada *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital*, tuvo como propósito comprender las creencias que distintos actores educativos construyen en torno a la educación inclusiva y cómo estas influyen en las prácticas que se desarrollan dentro de las instituciones escolares. La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, considerando la participación de docentes, padres de familia y alumnos pertenecientes a dos instituciones educativas de Bogotá, Colombia.

Los resultados mostraron que las concepciones sobre la inclusión educativa varían de acuerdo con la experiencia y el papel que desempeña cada participante dentro del contexto escolar. Aunque se reconoció la importancia de garantizar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en la escuela, también se identificaron algunas dificultades relacionadas con la atención a la diversidad, la preparación docente y la existencia de barreras que limitan la participación plena de los alumnos.

En el marco teórico, las autoras retoman la educación inclusiva como un proceso orientado al reconocimiento y valoración de la diversidad humana, entendiendo que la inclusión va más allá de la integración física de los estudiantes

en las aulas. Desde esta perspectiva, se destaca la necesidad de promover transformaciones en la cultura, políticas y prácticas escolares para favorecer la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los hallazgos de esta investigación aportan elementos importantes para el presente estudio, ya que permiten comprender cómo las percepciones y creencias de los distintos actores influyen en el desarrollo de procesos inclusivos. Asimismo, ofrecen referentes para interpretar las experiencias de los docentes participantes respecto a la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en los diferentes momentos analizados antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

Valdés et al. (2020), en la investigación titulada *La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa* tuvo como propósito analizar la participación de los estudiantes como un elemento fundamental para favorecer procesos de inclusión dentro de los contextos escolares. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias y percepciones de los alumnos respecto a su participación en la vida escolar, así como las condiciones que facilitan o limitan dicho proceso.

Los resultados evidenciaron que la participación estudiantil constituye un componente esencial para el desarrollo de prácticas inclusivas, ya que favorece la expresión de opiniones, la toma de decisiones y el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades escolares. Asimismo, se identificó que cuando los alumnos tienen oportunidades reales de participación se fortalecen los procesos de convivencia, pertenencia e inclusión dentro de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista teórico, los autores conciben la inclusión educativa como un proceso que busca garantizar no solo el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, sino también su participación activa en los distintos espacios de aprendizaje y convivencia. En este sentido, la participación es entendida como un derecho y como una condición necesaria para construir entornos educativos más democráticos e inclusivos.

Los hallazgos de esta investigación aportan elementos relevantes para el presente estudio, ya que permiten reconocer la importancia de escuchar las experiencias y percepciones de los actores involucrados en los procesos educativos. Asimismo, destacan la necesidad de promover condiciones que favorezcan la participación de los alumnos con discapacidad en la vida escolar, aspecto estrechamente relacionado con el análisis de las prácticas inclusivas desarrolladas antes, durante y después del confinamiento por COVID-19 en las escuelas atendidas por la USAER 54.

1.5.1.2 Investigaciones nacionales.

Esparza et al. (2017), en la investigación titulada *Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes*, tuvo como propósito conocer las percepciones que poseen los estudiantes en formación docente respecto a la educación inclusiva y los retos que implica su implementación en los contextos escolares. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario dirigido a estudiantes normalistas con la finalidad de identificar sus opiniones y valoraciones sobre la inclusión educativa.

Los resultados mostraron una disposición favorable hacia los principios de la educación inclusiva y el reconocimiento del derecho de todos los alumnos a participar en los procesos educativos. Sin embargo, también se identificaron inquietudes relacionadas con la preparación profesional para atender la diversidad dentro de las aulas, particularmente en lo referente a la atención de alumnos con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo.

Desde el punto de vista teórico, los autores destacan que la educación inclusiva constituye un proceso orientado a garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Asimismo, enfatizan la importancia de la formación inicial docente como un elemento clave para favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas dentro de las escuelas.

Los aportes de esta investigación resultan relevantes para el presente estudio, ya que permiten reconocer la importancia de la formación docente en la construcción de procesos de inclusión educativa. De igual manera, sus hallazgos ofrecen elementos para comprender las fortalezas y desafíos que enfrentan los profesores al atender alumnos con discapacidad, aspecto que guarda estrecha relación con las experiencias analizadas en las escuelas atendidas por la USAER 54.

Cruz (2019), en la investigación titulada *Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional* tuvo como propósito analizar las relaciones que se construyen entre docentes y estudiantes con discapacidad dentro de los contextos escolares, así como su influencia en los

procesos de inclusión educativa. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, privilegiando la comprensión de las experiencias y significados construidos por los participantes a partir de sus vivencias cotidianas en la escuela.

Los resultados evidenciaron que las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de prácticas inclusivas. Se identificó que la disposición de los profesores, las expectativas hacia los alumnos y las formas de interacción que se generan en el aula pueden favorecer o limitar la participación de los estudiantes con discapacidad en los procesos educativos.

En el plano teórico, la autora aborda la inclusión educativa desde una perspectiva relacional, destacando que la inclusión no depende únicamente de las condiciones institucionales o normativas, sino también de las relaciones humanas que se construyen dentro de la escuela. Desde esta visión, la convivencia, el reconocimiento de las diferencias y la valoración de cada estudiante constituyen elementos fundamentales para avanzar hacia escenarios educativos más inclusivos.

Los hallazgos de esta investigación aportan elementos importantes para el presente estudio, ya que permiten comprender la influencia que tienen las relaciones entre los distintos actores educativos en el desarrollo de procesos de inclusión. Asimismo, ofrecen referentes para interpretar las experiencias relatadas por los docentes participantes respecto a la atención de alumnos con discapacidad y los desafíos enfrentados en los distintos momentos analizados antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

1.5.2 Investigaciones realizadas durante y después del confinamiento por COVID-19

Con la llegada de la pandemia surgieron nuevas investigaciones que son retomadas en este apartado, siendo en su mayoría abordados aspectos enfocados en la educación a distancia, retomando en algunas la atención a personas con discapacidad y la educación inclusiva en tiempos del confinamiento.

1.5.2.1 Investigaciones internacionales

Argandoña et al. (2020), en la investigación titulada *La educación en tiempo de pandemia. Un reto psicopedagógico para el docente*, tuvo como objetivo analizar los desafíos que enfrentó el profesorado durante la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 y las implicaciones que esta situación generó en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se desarrolló a partir de una revisión y análisis de las condiciones educativas surgidas durante el confinamiento, considerando las transformaciones que debieron realizar los docentes para dar continuidad a la atención educativa.

Los resultados mostraron que la pandemia representó un reto sin precedentes para el sistema educativo, debido a la necesidad de migrar de manera repentina a modalidades de enseñanza apoyadas en recursos tecnológicos. Entre las principales dificultades identificadas se encontraron las limitaciones en el acceso a dispositivos e internet, la falta de preparación para el trabajo en entornos virtuales y las dificultades para mantener la comunicación y el acompañamiento de los estudiantes y sus familias.

Desde el punto de vista teórico, la investigación destaca la importancia de comprender la educación como un proceso que involucra aspectos pedagógicos, emocionales y sociales. Asimismo, se reconoce que el papel del docente adquiere una relevancia fundamental en contextos de crisis, ya que no solo debe atender los contenidos curriculares, sino también las necesidades emocionales y formativas de los estudiantes para favorecer la continuidad de los procesos educativos.

Los aportes de esta investigación resultan relevantes para el presente estudio porque permiten comprender algunas de las condiciones que enfrentaron los docentes durante el confinamiento y las estrategias implementadas para dar respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos. De igual manera, ofrece elementos para interpretar los retos y transformaciones experimentados en los procesos de educación inclusiva desarrollados con alumnos con discapacidad durante la pandemia por COVID-19.

Expósito y Marsollier (2020), realizaron una investigación titulada *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*, tuvo como objetivo analizar las condiciones en las que se desarrolló la educación durante la pandemia y las implicaciones que tuvo la implementación de modalidades virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio se llevó a cabo en Argentina mediante la recopilación de información relacionada con las experiencias educativas vividas por estudiantes y docentes durante el periodo de confinamiento.

Los resultados evidenciaron que la transición hacia la educación virtual permitió dar continuidad a los procesos educativos; sin embargo, también puso de manifiesto diversas desigualdades relacionadas con el acceso a recursos

tecnológicos, la conectividad y las condiciones socioeconómicas de las familias. Asimismo, se identificó que estas diferencias repercutieron en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y en las posibilidades de acompañamiento por parte de los docentes.

Desde el punto de vista teórico, la investigación destaca que el acceso a la educación no depende únicamente de la disponibilidad de contenidos o recursos tecnológicos, sino también de las condiciones sociales, económicas y familiares que rodean a los estudiantes. En este sentido, se reconoce que las desigualdades preexistentes se hicieron más visibles durante la pandemia, generando nuevos desafíos para los sistemas educativos.

Los aportes de esta investigación resultan relevantes para el presente estudio porque permiten comprender cómo las condiciones de acceso a la tecnología y las características del contexto influyeron en el desarrollo de los procesos educativos durante el confinamiento. De igual manera, ofrece elementos para interpretar algunos de los retos enfrentados por docentes, alumnos y familias en los procesos de educación inclusiva desarrollados con estudiantes con discapacidad durante la pandemia

Por su parte, Gómez y Escobar (2020), en la investigación titulada *La educación en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social*, esta tuvo como objetivo analizar las repercusiones que la pandemia por COVID-19 generó en el ámbito educativo, particularmente en relación con las desigualdades sociales que afectan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. La investigación se

desarrolló mediante el análisis de las condiciones educativas surgidas durante el confinamiento y sus efectos en distintos grupos de la población.

Los resultados mostraron que la pandemia evidenció y profundizó desigualdades que ya existían en los sistemas educativos. Entre los principales problemas identificados se encontraron las diferencias en el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, las condiciones socioeconómicas de las familias y las posibilidades de acompañamiento académico en el hogar. Estas situaciones repercutieron directamente en la continuidad de los procesos educativos y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Desde el punto de vista teórico, la investigación plantea que la educación constituye un derecho fundamental que debe garantizarse en condiciones de equidad. Asimismo, destaca que las desigualdades sociales influyen de manera importante en las trayectorias educativas de los alumnos, por lo que resulta necesario considerar las condiciones del contexto para comprender los retos que enfrentan los sistemas educativos en situaciones de emergencia.

Los aportes de esta investigación resultan relevantes para el presente estudio porque permiten comprender cómo las condiciones sociales y económicas influyeron en el desarrollo de los procesos educativos durante la pandemia. De igual manera, ofrece elementos para interpretar los desafíos enfrentados por los alumnos con discapacidad y sus familias, así como las estrategias implementadas por los docentes para favorecer la continuidad de la educación inclusiva durante el confinamiento por COVID-19.

Cruz y Hernández (2022), realizaron una investigación denominada *La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia*, con enfoque cualitativo – hermenéutico. La técnica aplicada se asentó en la reseña analítica de registro documental con el objetivo de reflexionar en la relevancia pedagógica del aprendizaje inclusivo, su utilidad y aplicabilidad en el aula en tiempo de COVID-19. La investigación concluye que es evidente el riesgo de la exclusión educativa, al igual como ha sido mencionado por organismos internacionales: la crisis sanitaria, aunada al déficit e inflación económica pueden maximizar la vulnerabilidad de los estudiantes. La emergencia sanitaria puede crear un espacio de oportunidad para reflexionar, analizar y debatir cómo los programas educativos de emergencia inciden en los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales.

De esta investigación se rescatan aspectos teóricos y conceptuales de gran relevancia, destacando la agenda 2030 para el desarrollo sostenible orientada hacia una educación de calidad que garantice la inclusión y equidad para promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. A su vez, se retoma la idea de Echeita (2020) quien considera que la Pandemia del COVID-19 es una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos los sistemas educativos. Se retoma también el concepto de educación inclusiva de Ramírez (2017), quien la concibe como un modelo de educación que integra y enfatiza en la promoción, atención, seguimiento y evaluación de las necesidades, posibilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje del sujeto. Se hace referencia a la idea de la educación inclusiva, de Ainscow (2001) quien destaca tres elementos en la educación inclusiva (presencia, aprendizaje y participación), presencia en contextos

educativos como ser humano (reconocimiento de derechos), aprendizaje situado (contexto funcional o biológico, emocional y cognitivo) y participación social.

Otra investigación es la que realizaron Bonilla y Sánchez. (2022) de título *Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual*, en la que se realiza un análisis del uso de plataformas digitales de algunos jóvenes con discapacidad, así como de los especialistas y familias de un centro ubicado en la Comunidad de Madrid, España para hacer frente a esta nueva realidad provocada por la pandemia. La muestra se conformó por 39 personas, pertenecientes al centro ocupacional de AMI-3 ubicado en la localidad de Tres Cantos. La investigación se basa en un estudio de caso enfocado en el análisis de la realidad en el contexto educativo, realizando una descripción contextualizada y la revelación de las relaciones que se producen en la institución educativa y la situación particular que se deriva de la pandemia por COVID-19. Como principales instrumentos para la recolección de datos se utilizaron un cuestionario y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los diferentes agentes educativos. Los resultados obtenidos en esta investigación, hacen referencia a los beneficios y barreras encontrados durante el proceso de adaptación de los estudiantes a la modalidad virtual puesta en marcha debido a la pandemia, al mismo tiempo que se analizan los múltiples cambios provocados por el confinamiento, que ha requerido del uso de dispositivos y plataformas digitales. El estudio concluye que es necesaria la inclusión digital para lo cual, es necesario llegar también a una inclusión social y por supuesto educativa. De otra manera, si no se toma en cuenta esta, incrementarán

las formas de exclusión que salieron a la luz en el contexto de emergencia sanitaria y distanciamiento social.

Esta investigación presenta un marco teórico que resalta las aportaciones de Martínez y Garcés (2020), respecto a la modalidad virtual que fue introducida como una necesidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la actualidad, debido al aislamiento para disminuir los crecientes contagios a causa de la pandemia. Según la UNESCO (2020), esta situación afectó a 1,600 millones de estudiantes en todo el mundo. Además, se agrega que la relevancia adquirida por la educación en línea durante este período fue un hecho sin precedentes, que supondrá un antes y un después en las prácticas e instituciones educativas (Expósito y Marsollier, 2020), elementos primordiales para tomar en cuenta en la presente investigación. La brecha de acceso se incrementó por la pandemia, ya que disminuyeron las posibilidades de accesibilidad a los recursos digitales y, por tanto, al aprendizaje por parte de las poblaciones vulnerables (García, 2021).

1.5.2.2 Investigaciones nacionales

Castillo et al (2020), realizaron un estudio en México por medio de un sondeo exploratorio llamado *La educación en tiempos de pandemia emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura* para obtener un primer acercamiento respecto al tema de la educación en tiempos de pandemia, enfocado en la comunidad de las redes sociales, particularmente en Facebook, identificando los temas de discusión y las inquietudes escolares y emocionales que los y las integrantes de esta comunidad expresaron por medio de memes y

comentarios que los acompañan. El análisis fue realizado respecto a dos puntos primordiales: el primero, fue la carencia de disposición para salir debido a la emergencia sanitaria; un segundo aspecto fue la notoria relevancia de la función de este tipo de publicaciones que propician múltiples reacciones y la participación de algunas partes de la comunidad de esta red social, que expresan un sentimientos o ideas respecto a las cuales hacen alusión al meme.

Esta investigación concluye en que la educación en línea presenta dificultades en diferentes aspectos, uno de ellos es la carencia de un espacio propio destinado a tal fin, además de no tener las herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo cada una de las actividades, condicionando el acceso a la virtualidad al pago de internet y la ubicación geográfica, muchas veces alejada y carente de estos servicios de conexión. Otro aspecto que obstaculiza la educación por los medios virtuales es la gran cantidad de distractores que se tienen al no estar en un aula de manera presencial, además de las obligaciones familiares que muchas veces se cruzan con las actividades académicas al no existir un horario preciso y organizado.

Se destacan algunas ventajas de la educación a distancia como la comodidad estudiar en casa, además de evitar los gastos de transporte y mayor tiempo de sueño, sin embargo, esto no disminuye la necesidad de una socialización y su importancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como principales aportes teóricos se hace énfasis en el paradigma de la complejidad desde el cual se propone que no existe un saber total o un pensamiento cierto. Según Morin (1995), la conciencia de la complejidad nos hace comprender

que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad. Desde esta perspectiva se hace referencia a tres principios: el primero llamado dialógico, enfocado en la comprensión de los fenómenos observables, el orden y el desorden que permite interpretar la alteración que provocó la pandemia a cierto orden que se tenía ya establecido al interrumpir las interacciones sociales a partir del aislamiento. El segundo principio es el de recursión que habla de los productos y efectos, resultado y causa, que dentro de la pandemia ayuda a reflexionar y entender el proceso de reclusión al que fueron obligadas las personas, obligando a una reestructuración de diferentes aspectos dentro de la sociedad y su forma de organización, destacando la educación que debió ser adaptada afectando la forma y los medios de aprendizaje. El tercer principio llamado hologramático en el que se afirma que no se puede concebir el todo sin conocer cada una de sus partes, por lo que, al respecto, se dice que no se puede estudiar el objeto sin conocer sujeto que, en la situación de pandemia y educación, se deben abordar los diversos aspectos que participaron en esta transformación obligada por el confinamiento.

Un trabajo de interés es el realizado por Guzmán (2021), investigación nombrada *Educación inclusiva: desafíos en tiempos de pandemia* que tuvo por objetivo explorar la manera en la que docentes de educación primaria han enfrentado los desafíos para que las y los estudiantes tengan acceso a experiencias de aprendizaje en tiempos de pandemia en el estado de San Luis Potosí.

Los resultados de esta investigación, expresan que existen emociones negativas predominantes en los alumnos, a raíz de las circunstancias de la

pandemia, enfrentando así diversas limitaciones para acceder a la educación, por tal motivo, es necesaria la implementación de diversas estrategias que permiten atender a la diversidad a través de modelos educativos como el Diseño Universal para el Aprendizaje que permite dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos, además se ve la necesidad de reforzar las cuestiones socioemocionales de los estudiantes y maestros.

Como principales aspectos teóricos que sustentan esta investigación, se destaca el enfoque constructivista abordado por diversos autores como lo son Piaget y su teoría del desarrollo cognoscitivo, Ausubel con la teoría del aprendizaje significativo, Moshman y los enfoques endógeno, exógeno y dialéctico, Vygotsky y Scangarello con su teoría sociocultural del aprendizaje y Bruner con la teoría de la instrucción y el aprendizaje por descubrimiento.

Se desarrolla también el concepto de educación inclusiva por la UNESCO (2005), como aquel proceso en el cual se identifican y se atienden las necesidades de todos los alumnos, involucrándolos en el aprendizaje y de esta forma, evitando cualquier forma de exclusión, haciendo referencia también a otras definiciones de otros autores. Se menciona también el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es una forma de atender a la diversidad mucho más coherente con la perspectiva de la inclusión educativa que el enfoque de “adaptaciones” que se sigue privilegiando en muchas escuelas, caracterizado por la eliminación de objetivos y contenidos de aprendizaje, lo que ocasiona que se cierre o reduzca la programación y la planificación para la mayoría de los alumnos (CAST, 2008).

La siguiente investigación es la investigación a *Convivencia en el contexto de pandemia* de Gómez y Chaparro (2021), esta tuvo como objetivo describir las experiencias de docentes de escuelas secundarias de una entidad federativa de México respecto a la convivencia escolar en el contexto de pandemia por la COVID-19. Se trata de una investigación cualitativa con un diseño basado en teoría fundamentada. Dentro de esta, participaron 16 docentes de escuelas secundaria que fueron distribuidos en cuatro grupos focales en línea. El establecimiento de estos grupos permitió la recolección de información a partir de la experiencia relatada por los participantes.

La información recolectada fue analizada mediante la técnica de comparación constante obteniendo como resultados que los valores del docente son de gran importancia teniendo un papel fundamental sus experiencias en la pandemia. Los valores resaltados fueron el compromiso y la empatía. Por otro lado, se observa de acuerdo con las experiencias de los docentes una carencia en la participación de los padres de familia, asociada a las condiciones socioeconómicas de estas. Sin embargo, también se observó una mejora en la participación familiar por medio de la utilización de plataformas digitales. Otro aspecto fue la atención de necesidades de los estudiantes que, según la experiencia de los docentes, las redes sociales son atractivas para los alumnos y aumentan su participación en las actividades, además de que la implementación de actividades lúdicas representó una especie de adecuación curricular que mejoró y fomentó la convivencia en la pandemia. Por último, se aborda la convivencia escolar pos-COVID-19, pronosticando de acuerdo con los docentes ciertas dificultades en la convivencia

escolar en el regreso a clases presenciales, además de reconocer las posibles problemáticas en cuestión emocional.

La investigación concluye en que la pandemia trajo consigo cambios en diferentes aspectos, resaltando la dinámica escolar y la convivencia. De acuerdo con la visión de los docentes la pandemia trajo consigo cuestiones negativas a causa del confinamiento, pero también cosas positivas como el surgimiento de nuevas formas de convivencia que han sido fundamentales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Los principales aspectos teóricos hacen referencia a Di Napoli (2020), quien menciona que la pandemia implicó una reconfiguración espacio - temporal de la convivencia. Además, De la Cruz (2020), señala que se ha producido un surgimiento inesperado de una fuerte solidaridad y colaboración entre padres de familia y docentes a favor de la educación de los estudiantes. Se retoma también a López (2014), quien destaca que enseñar y aprender a convivir requiere conocer y comprender el contexto. Además, López (2020), menciona que es importante promover la enseñanza y consolidación de competencias, habilidades y valores como la empatía, gestión emocional, cercanía afectiva, trabajo colaborativo, equidad, entre otras, que serán fundamentales para hacer frente a la nueva realidad.

Por su parte, Antúnez (2021), desarrolló desde un enfoque cualitativo la investigación *Comunidades profesionales de aprendizaje, una posibilidad hacia la educación inclusiva*, considerando las pautas de la Investigación-Acción una tesis doctoral con el objetivo de conocer las prácticas, los procesos, logros y dificultades que se presentan en un grupo de profesionales de educación especial al

implementar una comunidad profesional de aprendizaje como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva. Dicha investigación fue realizada en el estado de Zacatecas, México.

Para desarrollar esta investigación se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos la guía de observación, el análisis documental y de archivos de audio, la entrevista y la rúbrica. Este trabajo concluye en existen diversas actitudes que resultan beneficiosas para trabajar y aprender de manera colectiva. Se debe confiar en los aprendizajes de los integrantes de la comunidad reconociendo que todos tiene conocimiento que puede compartirse al mismo tiempo que se aprende, por lo que las comunidades de aprendizaje representan una buena estrategia para compartir y general conocimientos a favor de una educación inclusiva.

Esta investigación retoma aspectos teóricos, conceptuales y contextuales de suma importancia, destacando cuestiones de políticas internacionales, nacionales y también locales, entre las que destaca la Declaración de Educación para Todos (EPT) de 2008. La preparación de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) “Educación Inclusiva: el camino del futuro”. En el ambiente nacional, destaca el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 realizándose con él la reorganización de los servicios con los que se contaban, creándose así los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER. En 2014, se crea el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIIE), teniendo como base el índice de Inclusión de Ainscow y Booth de los cuales se retoman también diversos aspectos teóricos y conceptuales respecto a su visión de la educación inclusiva. Así

mismo se recatan aspectos conceptuales como la diversidad, las barreras para el aprendizaje y la participación y las comunidades para el aprendizaje.

A manera de cierre de este apartado, es indispensable establecer la valía de estas investigaciones y la contribución al presente trabajo, destacando diversos aspectos teóricos, conceptuales y contextuales que se rescatan para la elaboración de esta investigación. El estado del arte nos muestra algunas perspectivas respecto a la educación inclusiva, antes y durante el confinamiento por COVID-19, su visión y comprensión en dos circunstancias bastante diferentes: la educación en las aulas y la educación a distancia. Además, se observan los diversos cambios que en las políticas educativas han evolucionado desde el marco internacional, nacional y local.

Es necesario precisar, que los principales elementos rescatados parten de tres aspectos principales: las políticas y normativas internacionales, nacionales y locales que abordan a la educación inclusiva de las cuales se sustenta, los aspectos conceptuales de la educación inclusiva y la transición desde la integración educativa, así como la conceptualización de la discapacidad los dos momentos antes descritos.

Al analizar las investigaciones revisadas, se observa que antes de la pandemia por COVID-19 existía una amplia producción académica relacionada con la educación inclusiva, la atención a alumnos con discapacidad, las prácticas docentes, la participación de los estudiantes y la construcción de una cultura escolar orientada a la inclusión. En conjunto, estos estudios coinciden en señalar que la inclusión educativa requiere transformaciones en las políticas, las prácticas

pedagógicas y las formas de interacción que se desarrollan dentro de las escuelas, además de una adecuada preparación docente para responder a la diversidad presente en las aulas.

Por otra parte, las investigaciones desarrolladas durante la pandemia evidencian que la emergencia sanitaria modificó de manera significativa los procesos educativos, generando nuevos desafíos para docentes, alumnos y familias. Entre los principales hallazgos destacan las dificultades asociadas al acceso desigual a recursos tecnológicos, las limitaciones para mantener la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, el incremento de las desigualdades educativas y las afectaciones socioemocionales derivadas del confinamiento. Estos factores tuvieron un impacto particular en los grupos que históricamente han enfrentado mayores barreras para el aprendizaje y la participación, entre ellos los alumnos con discapacidad.

Asimismo, la revisión permitió identificar que, aunque existen investigaciones relacionadas con la educación inclusiva antes y durante la pandemia, aún son limitados los estudios que analizan de manera integral las transformaciones experimentadas en los procesos de inclusión educativa antes, durante y después del confinamiento, particularmente desde la perspectiva de los docentes que participan directamente en la atención de alumnos con discapacidad. En este sentido, la presente investigación busca contribuir a la comprensión de dichas experiencias, recuperando las voces de los participantes para interpretar los cambios, desafíos, aprendizajes y oportunidades que han caracterizado el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas atendidas por la USAER 54.

CAPÍTULO II. DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El presente capítulo aborda los fundamentos epistemológicos y teóricos que orientan la comprensión de la educación inclusiva en el marco de esta investigación. Para ello, se recuperan las aportaciones de Paulo Freire y Lev Vygotsky, cuyas propuestas permiten analizar los procesos educativos desde una perspectiva centrada en la participación, el diálogo, la interacción social y el reconocimiento de la diversidad. Estos referentes teóricos constituyen una base para interpretar las experiencias relacionadas con la educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

2.1 Paulo Freire y la pedagogía del oprimido

La Pedagogía del Oprimido de Freire (2005), además de enfocarse la esfera educativa, aborda también la injusticia social desde una perspectiva crítica y liberadora. Esta filosofía educativa se basa en la concientización, la transformación de las personas de simples receptores de conocimiento a agentes activos que pueden participar en su propio aprendizaje y en la búsqueda del cambio social.

Uno de los aspectos de esta teoría es la llamada educación problematizadora, la cual se enfoca en desafiar las normas que considera injustas y a su vez, fomentar la participación de los alumnos en la transformación de sus realidades en sus diferentes contextos. Freire aboga por una educación que

trascienda de un simple proceso de transferencia de conocimientos y que, en cambio, promueva un diálogo emancipador entre educadores y estudiantes.

Las ideas de Paulo Freire ayudan a pensar la educación inclusiva desde otra mirada. No solo desde la teoría, sino desde lo que pasa en la escuela todos los días. Él habla mucho de cómo ciertas prácticas terminan oprimiendo a los alumnos sin que siempre nos demos cuenta, y eso encaja bastante con lo que ocurre cuando la diversidad no se reconoce. Para él, el docente tiene que acompañar más que dirigir, y escuchar antes que suponer lo que el alumno necesita. Ese enfoque permite entender mejor la inclusión, porque parte de reconocer las diferencias como algo natural.

También retoma la concientización, que tiene que ver con mirar la realidad de cada estudiante. Freire insiste en que todos llegan con experiencias distintas, y que esas experiencias importan, aunque a veces la escuela las deja de lado. En un aula inclusiva, esto cobra sentido porque obliga a preguntarse si lo que se hace realmente ayuda a que todos aprendan o si solo se sigue una rutina.

La educación problematizadora que propone Freire invita a cuestionar lo que ya está establecido. No se trata de cambiar por cambiar, sino de revisar qué prácticas están generando barreras. Con alumnos que enfrentan desventajas, esto se hace más evidente. Muchas veces el problema no es el alumno, sino la forma en que la escuela organiza su trabajo. Cuando se identifican esas barreras, es posible hacer ajustes que permitan participar a quienes antes quedaban fuera.

La justicia social también aparece en su obra y se relaciona con la inclusión. No basta con decir que todos tienen derecho a la educación; hay que ver si

realmente las condiciones lo permiten. Freire habla de que no todos parten del mismo lugar y que ignorar eso también es una forma de desigualdad. En este sentido, la educación inclusiva busca que los apoyos se ajusten a las necesidades de cada alumno, no al revés.

En esta investigación, estas ideas resultan útiles. Los alumnos con discapacidad siguen enfrentando obstáculos que no siempre tienen que ver con su condición, sino con la falta de apoyos o con prácticas que no consideran su forma de aprender. La inclusión, vista desde Freire, permite revisar estos aspectos con más claridad. No basta con que el alumno asista a la escuela; importa saber si puede aprender y participar como los demás.

Freire sostiene que cualquier forma de exclusión es una forma de opresión. Cuando la escuela funciona igual para todos, sin reconocer la diversidad, termina dejando fuera a quienes no encajan en ese modelo. Esto no solo se ve en las adaptaciones o en los materiales, sino también en los prejuicios o en las expectativas que se tienen sobre ciertos alumnos. Bourdieu lo llama violencia simbólica, algo que opera de manera silenciosa pero que termina afectando la trayectoria de quienes ya estaban en desventaja.

Para Freire, la educación debe ayudar a que las personas tomen conciencia de lo que viven. En el contexto escolar, esto implica revisar prácticas cotidianas que parecen normales, pero que generan exclusión. Aquí coinciden Freire y Bourdieu: muchas formas de dominación se reproducen sin intención, simplemente porque nadie las cuestiona.

La educación problematizadora se apoya en el diálogo. Con los alumnos con discapacidad, este diálogo no es solo conversar, sino reconocer su voz y su experiencia. La inclusión no se reduce a estar en el salón; se trata de participar y construir conocimiento con otros. Esto exige tiempo, ajustes y disposición del docente.

Freire también recuerda que la educación es un acto político y ético. Esto no quiere decir partidista, sino que implica tomar decisiones que afectan a las personas. La inclusión requiere más que cumplir una norma; exige revisar las relaciones de poder del aula. El docente se convierte en alguien que abre puertas, que acompaña y que busca que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender desde sus condiciones reales.

Durante el confinamiento por COVID-19, estas ideas quedaron aún más claras. Las desigualdades se hicieron más visibles y muchos alumnos tuvieron dificultades para continuar sus estudios. Aquí la pedagogía de Freire sirve para recordar que la inclusión no depende solo de la tecnología, sino de mantener el vínculo educativo y reconocer las realidades diversas del alumnado. A veces el reto no era enseñar contenidos, sino sostener la relación con los alumnos.

La educación inclusiva puede verse también como una forma de construir justicia social desde la escuela. Freire habla del diálogo como camino para la libertad; trasladado a la inclusión, significa derribar barreras y valorar las diferencias como parte del aprendizaje. La escuela puede convertirse en un espacio donde estas diferencias no sean un problema, sino un recurso.

Integrar esta mirada supone aceptar que la equidad no se logra tratando igual a todos. Cada alumno necesita algo distinto y reconocer eso es parte del compromiso docente. Educar desde la inclusión es una tarea continua que implica revisar, ajustar y, sobre todo, escuchar. La liberación es un proceso colectivo, ya que "nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 23). Bajo esta idea, la inclusión se convierte en un proceso que acompaña, dignifica y abre la posibilidad de que todos encuentren un lugar en la escuela.

2.2. Lev Vygotsky y la teoría sociocultural del aprendizaje

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1979) ha tenido un impacto importante en el campo educativo. A diferencia de otras propuestas más centradas en el individuo, él plantea que el desarrollo no puede entenderse sin considerar el entorno social y cultural donde viven las personas. Esto ayuda a comprender lo que ocurrió durante el confinamiento, ya que el aprendizaje depende mucho del contacto con otros, especialmente en la escuela. Vygotsky explica que los procesos psicológicos superiores primero se dan entre las personas y, después, cada individuo los interioriza. Por eso señala que toda función aparece dos veces: primero en lo social y luego en lo individual (Vygotsky, 1979).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera automática, se construye en la interacción, en el diálogo y en la convivencia diaria. Con la pandemia, esa interacción se vio interrumpida, lo que afectó la forma en que los estudiantes podían participar. El lenguaje, que para Vygotsky es una

herramienta central, también se vio limitado por la falta de convivencia. Cuando un alumno no tiene bien desarrollada esta herramienta, el contacto con otros es todavía más necesario, porque ahí encuentra apoyo para comprender y expresarse. El aprendizaje, por tanto, se entiende como un proceso social que no puede separarse del contexto donde se desarrolla el estudiante.

Uno de los conceptos más conocidos de su teoría es la Zona de Desarrollo Próximo. Se refiere al espacio entre lo que el alumno ya puede hacer solo y lo que puede lograr con ayuda. Ese apoyo puede venir del docente, de sus compañeros o incluso de la familia. Esta idea resulta muy útil para la educación inclusiva porque reconoce que no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo, pero eso no significa que no puedan hacerlo. En lugar de ver las diferencias como un obstáculo, permite utilizarlas como punto de partida para ofrecer apoyos adecuados. Aquí el docente actúa como mediador, identificando las posibilidades de cada alumno y brindando la orientación necesaria para avanzar.

Aplicar la teoría sociocultural a la inclusión implica pensar el aula como un espacio donde todos participan y aprenden en conjunto. La colaboración y el diálogo se vuelven esenciales, ya que permiten que cada estudiante aporte desde su forma de entender el mundo. En un ambiente inclusivo, estas interacciones ayudan a fortalecer habilidades académicas y socioemocionales. De esta manera, la inclusión no se limita a la presencia física, sino que implica generar oportunidades reales de participación, aprendizaje y convivencia.

Durante el confinamiento por COVID-19, las ideas de Vygotsky tomaron mayor relevancia. Las formas de interacción cambiaron y la mediación educativa se

trasladó, en muchos casos, al hogar. Las familias tuvieron que asumir tareas que antes realizaba el docente, lo que mostró la importancia del contexto social y familiar en el aprendizaje. Las plataformas digitales se convirtieron en un nuevo espacio para la comunicación, aunque no todos los estudiantes pudieron acceder a ellas de la misma manera. Aun así, el aprendizaje siguió siendo un proceso social, aunque mediado por otras dinámicas.

La pandemia también hizo evidente que la inclusión digital es parte de la equidad educativa. No todos los alumnos contaban con los mismos recursos tecnológicos, lo que generó nuevas barreras. Desde la perspectiva de Vygotsky, la tecnología no debe verse solo como un aparato, sino como una herramienta cultural que influye en la forma en que las personas participan y aprenden. Quienes no tuvieron acceso quedaron en desventaja, lo que muestra que la equidad requiere considerar estas condiciones.

La teoría sociocultural permite entender que la inclusión educativa necesita espacios de interacción significativos. El docente se convierte en un guía que promueve el diálogo y asegura que cada estudiante tenga un lugar dentro del grupo. La diversidad, en lugar de representar una dificultad, enriquece el proceso de aprendizaje. Reconocer esto implica abandonar la idea de que todos deben aprender igual y aceptar que las diferencias son parte natural de la vida escolar.

En conjunto, la teoría de Vygotsky ofrece bases sólidas para comprender la educación inclusiva como un proceso social y dinámico. Su énfasis en la mediación, el lenguaje y la interacción ayuda a analizar lo que ocurrió durante el confinamiento y también lo que sucede después. Desde esta perspectiva, construir comunidades

educativas colaborativas no es solo una estrategia pedagógica, sino una condición para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

CAPÍTULO III. DE LA INTEGRACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PERSPECTIVA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD

En este capítulo se presenta un recorrido por los principales modelos de atención a la discapacidad que han influido en la manera de comprender y responder a las necesidades de las personas con discapacidad. El análisis permite identificar la evolución de las concepciones sobre la discapacidad, desde enfoques centrados en la exclusión y la rehabilitación hasta perspectivas que reconocen la diversidad y promueven la participación plena en los distintos ámbitos sociales y educativos. Asimismo, se aborda la transición de la integración educativa hacia la educación inclusiva, proceso fundamental para comprender el contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

3.1 Modelos de atención a la discapacidad

A lo largo de la historia ha evolucionado la concepción sobre el concepto de persona con discapacidad, la forma en que se percibía y trataba a estas personas, así como las atribuciones o causas que se les otorgaba, trascendiendo de un enfoque fatalista, hacia una visión social que lleva a la necesidad aceptar la diversidad transformando conciencias, generando políticas y estableciendo prácticas inclusivas.

3.1.1 Modelo de prescindencia

El modelo de prescindencia es considerado el inicio histórico de cómo se entendió la discapacidad en distintas épocas. Su punto de partida era la idea de que

las personas con discapacidad no tenían un lugar claro en la sociedad y que, incluso, podían ser ignoradas sin mayor consecuencia. Palacios (2008), menciona que este enfoque buscaba evitar u ocultar la discapacidad, y en algunos casos, hasta eliminarla. Así, la persona quedaba descartada desde el principio, sin reconocimiento social ni derechos reales.

Durante largos periodos, esta interpretación estuvo marcada por creencias religiosas. En muchas culturas antiguas, y también en la Edad Media, se pensaba que la discapacidad era un castigo o una señal de pecado. Esta visión, registrada por Palacios (2008) y Noguera (2002), derivaba en prácticas de abandono y rechazo. En ocasiones, solo se brindaba una ayuda caritativa que no cambiaba nada de fondo. Muchas personas con discapacidad vivían fuera de la vida pública. A veces quedaban bajo el cuidado de instituciones religiosas; otras veces eran aisladas.

Palacios y Romañach (2006) afirman que el núcleo del modelo de prescindencia es la negación absoluta del valor de la persona. No se les veía como sujetos de derechos ni como alguien que pudiera aprender o aportar. Simplemente se les apartaba. Esto generó una violencia simbólica que normalizó ideas como inutilidad o anormalidad. Bourdieu (1970) explica que este tipo de violencia es silenciosa, porque hace que las desigualdades parezcan naturales. En este caso, se asumía que la discapacidad justificaba la exclusión.

Otro rasgo de este modelo es la falta de responsabilidad social o institucional. Nadie se sentía obligado a incluir. La marginación se veía como algo normal. Noguera (2002) describe cómo esta postura reforzó una cultura de indiferencia: la

discapacidad se convertía en un asunto privado, algo que debía ocultarse dentro de la familia. Ni la escuela ni el trabajo esperaban la presencia de estas personas. La sociedad, en general, actuaba como si no existieran.

Aunque se trate de un modelo sumamente excluyente, estudiarlo resulta necesario. Permite entender el camino que fue tomando la sociedad para avanzar hacia modelos más justos. Sin esta mirada histórica sería difícil comprender por qué surgieron enfoques como el rehabilitador, el social y el de derechos humanos, que buscan colocar la dignidad y el valor de la persona en el centro. Este recorrido demuestra que la idea de inclusión no surgió de la nada, sino como respuesta a siglos de prácticas que negaban derechos.

Dentro del modelo de prescindencia pueden distinguirse dos submodelos. Uno es el eugenésico, que iba dirigido directamente a la eliminación o exclusión física de las personas con discapacidad. El otro es el de marginación, que no eliminaba, pero sí restringía o confinaba. Ambos coinciden en la idea de que la sociedad podía prescindir de estas personas sin mayor problema, negándoles posibilidades reales en lo educativo, lo social y lo laboral.

Hoy podría pensarse que estas ideas ya no existen, pero todavía quedan rastros. Algunas actitudes y prácticas siguen reproduciendo formas de exclusión heredadas de este modelo. En varias escuelas, por ejemplo, persisten barreras que limitan la participación de alumnos con discapacidad. Por eso la educación inclusiva es tan importante. Se plantea como una alternativa basada en derechos y justicia social, buscando que todos los estudiantes estén presentes, participen y aprendan sin distinción alguna.

3.1.1.1 Submodelo eugenésico

En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ninguno defectuoso (Aristóteles, 1135a. C.). La frase anterior es un claro ejemplo de este submodelo, que representa la poca importancia que se les asignaba a las personas con discapacidad y tiene mayor incidencia en la sociedad antigua que, al observar problemas genéticos que generaran dificultades en las funciones físicas e intelectuales, era común el asesinato de infantes, teniendo pocas posibilidades de supervivencia en una edad adulta, cuestiones que eran atribuidas a aspectos religiosos. Por otro lado, a quienes presentaban discapacidades en la edad adulta a causa de cuestiones bélicas, se les trataba algo de consideración, brindando algunos apoyos que no trascendían a un desarrollo pleno, siendo risibles para los demás debido a su condición.

Palacios (2008) menciona que el submodelo eugenésico parte de una idea muy dura: pensar que la discapacidad es una desgracia tan grave que hace imposible una vida digna. No se entendía como parte de la diversidad humana, sino como algo que debía evitarse o incluso corregirse. Y este pensamiento no era algo aislado. Durante los siglos XIX y XX llegó a verse como una “amenaza” para el progreso y para la familia. De ahí que la propuesta, si se le puede llamar así, fuera simplemente eliminar o controlar la existencia de quienes tuvieran alguna discapacidad.

El término eugenesia, acuñado por Francis Galton en 1883, tenía que ver con esa idea del supuesto “mejoramiento” de la especie. Se mezclaba un darwinismo mal entendido con una visión social basada en la eliminación de quienes no

encajaban en ciertos parámetros. Noguera (2002) explica que muchos gobiernos adoptaron estas ideas y aplicaron políticas de esterilización, internamientos y otras formas de segregación. A las personas con discapacidad se las veía como cuerpos “fallidos”, algo que debía ajustarse, corregirse o mantenerse lejos de la vida cotidiana.

Palacios (2008) enfatiza que este submodelo es la expresión más extrema del modelo de prescindencia, porque no solo excluye: niega el derecho a existir. La discapacidad se interpretaba como un error, como algo que debía desaparecer. Esta visión combinaba explicaciones religiosas, morales y científicas, lo cual la hacía todavía más peligrosa. En cualquiera de esos casos, el mensaje era el mismo: la diferencia no debía formar parte de la sociedad.

A inicios del siglo XX, estas ideas tomaron forma en políticas mucho más violentas. El caso más conocido es el de Alemania, donde el régimen nazi impulsó la Aktion T4, asesinando a miles de personas con discapacidad bajo la idea de que sus vidas “no valían la pena”. Pero no fue un fenómeno exclusivamente alemán. Palacios y Romañach (2006) mencionan que varios países europeos y americanos adoptaron otras prácticas, como las leyes de esterilización, que se mantuvieron durante décadas.

Todo esto se sostenía en una visión utilitarista de la sociedad. El valor de una persona se medía según su productividad o su capacidad para adaptarse. Si alguien no encajaba en esos criterios, entonces era considerado inútil. Palacios (2008) explica que esta mentalidad confundió progreso con uniformidad. Se olvidó que el

desarrollo humano no tiene que ver con eliminar diferencias, sino con convivir con ellas.

También Palacios y Romañach (2006) advierten que este submodelo no solo se expresó en prácticas violentas. Todavía pervive en discursos y actitudes cotidianas: frases sobre lo “normal”, expectativas reducidas, ideas de que la discapacidad implica sufrimiento inevitable. Shakespeare (2013) menciona que esto sigue vivo en el capacitismo, que privilegia ciertos cuerpos y mentes y coloca a las personas con discapacidad en posiciones de dependencia.

En la educación, las consecuencias fueron especialmente fuertes. Durante años, se asumió que las personas con discapacidad no podían aprender o que su presencia afectaría el desempeño de los demás. Por eso muchas veces se les excluyó de la escuela y se les envió a instituciones o a modelos asistenciales. Esto produjo sistemas educativos que valoraban lo homogéneo y dejaban fuera a quienes no se ajustaban a ese perfil considerado “normal”. Todavía hoy, algunos prejuicios nacen de esas mismas ideas: cuando se duda del aprendizaje de un alumno con discapacidad o cuando se justifica su exclusión por razones de “eficiencia”.

El submodelo eugenésico es una de las páginas más oscuras en la historia de la discapacidad. Su legado nos recuerda los riesgos de reducir el valor humano a la productividad o a la capacidad. También muestra por qué la educación inclusiva es una respuesta necesaria: afirma que la dignidad no depende de la autonomía ni de la normalidad, sino del simple hecho de ser persona. Y desde ahí, la inclusión se convierte en una postura ética, además de un derecho.

3.1.1.2 Submodelo de marginación

Este submodelo se identifica sobre todo en la Edad Media. En ese tiempo, la discapacidad se interpretaba desde ideas religiosas, supersticiones y costumbres que estaban muy arraigadas. Muchas veces, estas creencias hicieron que las personas con discapacidad fueran apartadas sin mucha reflexión. No era algo puntual; era parte de la vida de entonces. Aunque ya no se cometían actos directos como el infanticidio, seguían ocurriendo muertes porque esos niños crecían sin cuidados, con rechazo o simplemente sin un trato que les permitiera sobrevivir. Los que lograban llegar a la adultez tenían que enfrentar una vida dura, marcada por la mendicidad y por la burla constante.

Con la influencia del cristianismo, alrededor del siglo IV d. C., comenzaron a aparecer ciertos cambios. Palacios (2008) menciona que se prohibieron prácticas como el infanticidio y la venta de niños. Sendrail y Janés Nadal (1983) comentan que esta nueva visión religiosa empezó a mirar a los menores con discapacidad desde la compasión. No significaba inclusión real, pero sí modificó un poco la forma en que eran tratados. Aun así, seguían situándose fuera de la vida cotidiana y no participaban en nada que implicara convivencia o decisión.

El submodelo de marginación surge después como una prolongación de ideas anteriores. No había ya una eliminación física, pero sí una separación que se mantenía siempre. Palacios (2008) comenta que su presencia era aceptada mientras no ocuparan espacios comunes. Era una exclusión más silenciosa, aunque igual de presente. Una especie de permiso condicionado: podían existir, pero lejos.

Durante mucho tiempo, estas personas quedaron en manos de la familia, de instituciones religiosas o de grupos asistenciales. Noguera (2002) señala que eso representó cierta mejora respecto al abandono total, pero no significó igualdad. La atención que recibían nacía de la caridad, no de la idea de derechos. Dependían de otros para todo, sin la posibilidad de tomar decisiones propias o participar activamente en su entorno.

Con el paso de los años aparecieron instituciones especializadas. Escuelas, talleres y otros espacios destinados exclusivamente a personas con discapacidad empezaron a verse como una respuesta adecuada. Barton (2009) explica que, aunque se presentaban como una solución “humana”, en realidad reforzaban la separación. Todo se hacía en paralelo, sin relación con la vida comunitaria. La atención existía, pero no la convivencia.

Palacios y Romañach (2006) muestran que este modelo se sostiene en una exclusión que parece protección. La persona es atendida, sí, pero desde lugares donde no se le otorga autonomía ni la posibilidad de decidir. Esta forma de trato genera una dependencia que termina siendo parte del problema. Muchas veces, esa ayuda se convierte en la justificación para mantener la separación.

La educación refleja muy bien esta etapa. Se asumía que los alumnos con discapacidad no podían aprender en las escuelas comunes y se les enviaba a instituciones especiales. Palacios (2008) explica que esto formó dos sistemas educativos diferentes, y esa división afectó la convivencia y la participación social. No solo se limitaba el aprendizaje; también se limitaban las relaciones y la experiencia de estar en comunidad.

Este modelo también reforzó ciertas actitudes que miraban la discapacidad desde la caridad y no desde el reconocimiento de la persona. Shakespeare (2013) menciona que esta forma de relacionarse creó una cultura de dependencia. Aunque la intención fuera buena, la consecuencia fue una participación muy limitada y la ausencia de espacios donde las personas con discapacidad pudieran tener voz.}

Aunque este submodelo significó cierto avance en comparación con etapas anteriores, seguía sin reconocer plenamente los derechos de las personas con discapacidad. La diferencia se usaba como argumento para dar un trato distinto. Con el tiempo surgieron otros modelos que empezaron a cuestionar estas prácticas, aunque, como comenta Palacios (2008), todavía se observan rastros de esta forma de pensar en políticas, escuelas y actitudes actuales.

Este análisis permite comprender cómo se estructuraron muchas prácticas que aún influyen en la forma en que se mira la discapacidad. También ayuda a ver por qué la educación inclusiva es necesaria para avanzar hacia espacios donde todas las personas participen y se desarrollen sin condiciones que las aparten.

3.2 Modelo médico-rehabilitador de la discapacidad

Con el paso de los años, a partir de ciertos avances científicos se comenzaron a transformar las ideas; a principios del siglo XX se iniciaron con los primeros cambios en las legislaciones, surgiendo este modelo a con dos características fundamentales: la primera es la transformación de la idea respecto a que las causas de la discapacidad ya no se atribuyen a cuestiones religiosas, sino más bien se acuña a los términos de salud y enfermedad, surgiendo términos como

rehabilitación y normalización. A diferencia del modelo de prescindencia y sus submodelos, donde la persona con discapacidad era eliminada o marginada, en este modelo la diferencia ya no se concibe como una falla moral o religiosa, sino como un “defecto” ubicado exclusivamente en el cuerpo o en la mente del individuo. Según Palacios (2008), este modelo coloca la causa del problema en la persona y no en el entorno, estableciendo que la discapacidad es una condición individual que debe ser corregida, tratada o normalizada.

En este sentido, la discapacidad se interpreta como una enfermedad, una disfunción o una desviación de la norma médica. El objetivo principal se orienta entonces hacia la rehabilitación, entendida como el conjunto de intervenciones destinadas a mejorar, corregir o compensar la deficiencia. Noguera (2002) explica que este modelo se consolidó a partir del desarrollo de la medicina moderna, la ortopedia, la psiquiatría y las ciencias de la salud, que pretendían “devolver” al individuo a un estado funcional considerado adecuado o aceptable dentro de la sociedad. El éxito o fracaso de estas intervenciones recaía en la capacidad del sujeto para acercarse al estándar de normalidad establecido por los profesionales.

Como consecuencia, este modelo atribuye un papel central a los especialistas: médicos, terapeutas, psicólogos y rehabilitadores, quienes asumen la autoridad para definir qué es “funcional”, qué debe corregirse y qué constituye un logro. Palacios y Romañach (2006) señalan que esto genera una relación asimétrica entre los profesionales y la persona con discapacidad, pues el especialista se convierte en el experto que dicta qué necesita el individuo, cómo debe vivir y cuál

es su grado de autonomía. Esta visión, aunque aparentemente protectora, deja poco espacio para la autodeterminación y la toma de decisiones por parte de la persona.

En el ámbito educativo, el modelo médico tuvo una influencia profunda. Las escuelas comenzaron a identificar dificultades de aprendizaje o de conducta a través de diagnósticos clínicos, clasificando a los alumnos según su grado de “déficit”. Esta clasificación determinaba qué tipo de educación debían recibir y en qué espacios podían participar. Shakespeare (2013) enfatiza que esta práctica reforzó la idea de que los estudiantes con discapacidad solo podían aprender en ambientes altamente especializados y separados, lo cual consolidó la proliferación de escuelas y aulas especiales. Aunque estas instituciones buscaban brindar apoyo, en la práctica se daba la segregación y limitaron la participación en la vida escolar común.

Es importante señalar que el modelo médico no surgió con una intención negativa. En muchos casos, aportó avances significativos en términos de salud, rehabilitación física, accesibilidad y desarrollo de tecnologías de apoyo. Barton (2009) reconoce que la rehabilitación permitió a muchas personas mejorar su calidad de vida y acceder a oportunidades que antes no tenían. Sin embargo, el problema radicó en que este modelo se convirtió en el enfoque dominante, reduciendo la discapacidad a un asunto exclusivamente biomédico e ignorando las barreras sociales, culturales y educativas que también limitan la participación.

Además, el modelo médico propició un discurso centrado en la “normalización”. La meta consistía en acercar a la persona con discapacidad lo más posible al estándar de funcionamiento típico, lo cual generó presiones y expectativas

irreales. Muchas veces, cuando los objetivos establecidos por los especialistas no se alcanzaban, se atribuía la responsabilidad al propio individuo y no a la falta de ajustes, apoyos o entornos inclusivos. Esta narrativa fortaleció estereotipos como la idea de que las personas con discapacidad deben esforzarse constantemente para “superarse” o “adaptarse”, sin cuestionar las estructuras sociales que generan desigualdad.

Con el paso del tiempo, los límites del modelo médico se hicieron evidentes. Su incapacidad para reconocer la dimensión social de la discapacidad abrió el camino para enfoques posteriores, como el modelo social, que desplazan el foco del cuerpo individual hacia el entorno y las barreras que este impone. Como señala Palacios (2008), el modelo médico sigue presente en muchas prácticas institucionales, incluyendo las educativas, pero su papel ya no debe ser el de dictar el valor o las posibilidades de una persona, sino el de complementar un enfoque más amplio basado en derechos, inclusión y participación. Este modelo es la base conceptual de la integración educativa, que poco a poco fue trascendiendo hacia la educación inclusiva. Cabe mencionar que la integración educativa tuvo sus bases en este modelo de atención.

3.3 Modelo social de la discapacidad

Lo que hoy se conoce como modelo social de la diversidad funcional empezó a tomar forma a finales de los años sesenta, dentro del Movimiento de Vida Independiente en la Universidad de Berkeley, en Estados Unidos. Fue un movimiento que surgió desde la experiencia de las propias personas que vivían

discriminación por su condición, y que encontraron en la organización colectiva una forma de cuestionar aquello que se había dado por sentado durante mucho tiempo. No se trataba solo de cambiar leyes; también buscaban cambiar la manera en que se entendía la vida de quienes enfrentaban barreras todos los días.

Este modelo representó un giro importante. Palacios (2008) comenta que la discapacidad dejó de concebirse como un problema individual y pasó a entenderse como algo que se construye socialmente. No era la persona la que fallaba, sino las barreras culturales, arquitectónicas, actitudinales y educativas que impedían la participación. La explicación ya no se buscaba en la deficiencia, sino en el entorno. Ese desplazamiento conceptual abrió un camino distinto.

Desde esta mirada, lo que limita no es la condición física, sensorial o intelectual, sino la forma en que se organizan los espacios. Shakespeare (2013) explica que la discapacidad adquiere un sentido político, porque obliga a pensar en derechos, justicia y participación. Y en ese marco, las personas con discapacidad dejan de ocupar el lugar de receptoras pasivas de ayuda. Pasan a ser protagonistas de su propia vida, con voz y con capacidad para exigir cambios que modifiquen estructuras completas.

Noguera (2002) plantea que este modelo reconoce la diversidad funcional como parte de la condición humana. Esto significa que no es la persona quien debe ajustarse, sino la sociedad la que tiene que estar preparada para responder a la variedad de formas de vivir y aprender. Es una crítica directa al enfoque que intentaba corregir o normalizar. Aquí, la incapacidad no está dentro del cuerpo, sino en el modo en que se construyen los entornos.

En la educación, este modelo ha cambiado muchas cosas. Palacios y Romañach (2006) comentan que una escuela inclusiva no organiza su trabajo a partir de diagnósticos, sino de las barreras que impiden aprender. Eso desplaza la responsabilidad: ya no recae en el alumno, sino en la escuela. Revisar prácticas, actitudes, infraestructura y formas de evaluar se vuelve parte de la tarea cotidiana. Es un enfoque que exige moverse, ajustar, mirar de otra manera.

Barton (2009) agrega que el modelo social vincula la discapacidad con la justicia. Considera que la exclusión surge de estructuras injustas, no de diferencias individuales. Por eso la inclusión no puede depender solo de la voluntad de ayudar, sino de decisiones que garanticen el derecho a participar. Aquí la voz de las personas con discapacidad adquiere un lugar central. Se les reconoce la capacidad de opinar, de elegir, de intervenir en lo que les afecta. Esto ha movido discusiones que durante años habían sido dominadas por miradas externas.

Este modelo también ha sido objeto de debates. Shakespeare (2013) comenta que, aunque ofrece una crítica necesaria, no debe interpretarse como un rechazo a todo lo relacionado con la salud o con el cuerpo. Hay situaciones en las que la atención médica es importante. El punto es que no explica por sí sola la exclusión. La participación y los derechos no dependen únicamente de intervenciones biomédicas, sino de entornos accesibles que permitan vivir sin barreras.

La influencia de este modelo aparece en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en 2006. Palacios (2008) señala que la Convención retoma la idea de que la discapacidad surge de la interacción entre

las personas y el entorno. Y con esa base, se obliga a los Estados a trabajar para eliminar barreras, generar accesibilidad y garantizar que todas las personas participen en condiciones de igualdad.

Hablar del modelo social permite entender por qué surgieron tantas transformaciones en políticas educativas y sociales. También ayuda a explicar las discusiones actuales sobre inclusión y el papel central que tiene la diversidad en el desarrollo de cualquier comunidad. Es un enfoque que abrió puertas y que sigue marcando el rumbo en muchos espacios, siendo en este modelo donde se sientan las bases para la educación inclusiva.

3.4 Modelo de la diversidad

El modelo de la diversidad aparece como una ampliación del modelo social, pero con una mirada más profunda sobre lo que significa vivir con una condición distinta. Palacios y Romañach (2006) mencionan que el punto de partida es sencillo: todas las personas tienen la misma dignidad, sin importar cómo funcionen su cuerpo o su mente. Desde ahí se cuestiona la idea de que la discapacidad sea una falta o una limitación, y se plantea que también forma parte de la variedad humana que existe en cualquier comunidad.

Este enfoque se mueve hacia otro contexto. La diversidad funcional deja de verse como algo negativo o como un desvío de lo que se considera normal. Palacios (2008) comenta que este modelo introduce un componente ético y cultural que ayuda a mirar la discapacidad desde otro lugar. Aquí ya no se trata de buscar únicamente quién coloca las barreras, sino de entender cómo ciertas ideas y marcos

sociales pueden otorgar valor o restarlo. Por eso este modelo insiste tanto en la dignidad, en el derecho a vivir la vida de forma plena y en recibir los apoyos necesarios sin que eso signifique perder autonomía.

Otro punto que cambia mucho la conversación es la diferencia entre depender y recibir asistencia. Palacios y Romañach (2006) recuerdan que todas las personas, en algún momento, necesitan apoyo para realizar actividades o para participar en la vida social. Desde esta postura, depender de alguien no convierte a nadie en menos capaz. Más bien, obliga a preguntarse si la sociedad está realmente preparada para ofrecer los apoyos adecuados. Este modelo plantea que la asistencia debe entenderse como parte de los derechos, no como una concesión ni como una muestra de inferioridad.

En la educación, la propuesta tiene implicaciones importantes. Noguera (2002) señala que la escuela debe dejar de ver la discapacidad como un problema para la enseñanza y comenzar a mirarla como una forma legítima de estar en el aula. Esto implica que la inclusión no se reduce a cambiar rampas o mover escritorios; implica transformar la cultura escolar, las formas de trabajar y la manera de evaluar. La presencia de alumnos con formas distintas de aprender puede ampliar la mirada del grupo y generar entornos más sensibles y más humanos.

Este modelo se sostiene también en los derechos humanos. Palacios (2008) explica que no basta con que las personas accedan a un servicio o estén presentes en un espacio. Lo esencial es que puedan tomar decisiones y participar de forma real, sin que la tutela o la sobreprotección limiten su vida. La autonomía ocupa un

lugar central, y las instituciones deben garantizar que no se decida por ellas lo que pueden decidir por sí mismas.

Una idea más que fortalece este enfoque es la necesidad de abandonar la mirada del déficit. La discapacidad no puede seguir tratándose como carga o como algo que la sociedad “tiene que soportar”. Palacios y Romañach (2006) afirman que la diversidad funcional aporta otras formas de entender el aprendizaje, las relaciones y la vida misma. Cuando una sociedad reconoce esto, cambia la manera en que se organiza y construye entornos más justos y democráticos.

El modelo de la diversidad lleva la discusión a otro lugar. Ya no se trata solo de eliminar barreras, sino de reconocer que cada persona tiene derecho a vivir con dignidad y participar en igualdad. Este enfoque se entrelaza con la educación inclusiva y le da un respaldo teórico fuerte para repensar prácticas, modificar estructuras y colocar la diversidad humana en el centro del trabajo educativo.

3.5 Modelo de vida independiente

El modelo de vida independiente aparece como una de las ideas más fuertes que surgieron dentro de los movimientos de personas con discapacidad en la segunda mitad del siglo pasado. No nace solo como una propuesta teórica, sino como una exigencia social ligada a la lucha por los derechos civiles. Palacios (2008) menciona que el centro de este modelo es la persona misma, vista como sujeto de derechos, con la capacidad de tomar decisiones sobre su vida y de elegir los apoyos que necesita para poder vivir con libertad.

Este enfoque rompe con la idea de que la discapacidad debe asociarse a dependencia o a tutelas que otros imponen. Palacios y Romañach (2006) explican que la autonomía no significa hacerlo todo sin ayuda, sino tener la posibilidad de dirigir la propia vida con los apoyos necesarios. La asistencia, desde esta mirada, no disminuye a nadie. Más bien, se convierte en un derecho que la sociedad debe garantizar para que cualquier persona pueda vivir sin barreras innecesarias.

A partir de aquí, el modelo cuestiona muchas prácticas que se han normalizado durante décadas. Instituciones cerradas, decisiones tomadas por terceros, restricciones para elegir dónde y cómo vivir. Todo eso se coloca bajo la lupa. Noguera (2002) comenta que el problema no está en la persona, sino en estructuras rígidas que no se adaptan a las necesidades reales de la gente. Cuando un entorno no permite participar, no es la persona quien falla. Es el entorno el que debe ajustarse.

Una pieza muy importante dentro de este modelo es la asistencia personal. Palacios y Romañach (2006) la describen como un apoyo que la persona elige, organiza y decide. No es un favor ni un servicio condicionado, sino un mecanismo que permite estudiar, trabajar, participar y hacer la vida cotidiana en igualdad. Es un recurso que ofrece libertad real y que debería estar disponible para quienes lo necesiten, sin trabas.

En el ámbito escolar, este enfoque se relaciona directamente con los principios de la educación inclusiva. La autonomía y la participación son elementos que deben existir desde la infancia. No basta con que un estudiante esté físicamente en el salón. Necesita apoyos, accesibilidad en todas sus formas y un ambiente donde

pueda tomar decisiones sobre su aprendizaje. Palacios (2008) señala que este tipo de escuela no impone un solo camino para aprender; más bien, reconoce la necesidad de ofrecer alternativas y acompañamientos distintos.

El modelo también cuestiona prácticas que todavía aparecen en algunos espacios, como la sobreprotección o la idea de que otra persona debe decidir por quien tiene una discapacidad. Recupera la importancia de reconocer la capacidad jurídica, es decir, el derecho de toda persona a tomar decisiones sobre su propia vida sin que otros hablen por ella.

Con todo esto, el modelo de vida independiente ofrece una mirada que transforma la comprensión de la discapacidad. Propone un entorno donde la libertad, la participación y la toma de decisiones no dependan de la funcionalidad del cuerpo, sino del reconocimiento pleno de la persona. Plantea que la autonomía no es un privilegio, sino una condición básica que debe garantizarse, tanto en la escuela como en la comunidad.

La siguiente tabla, proporciona elementos que permiten diferenciar entre los modelos antes descritos.

Tabla 1***Diferencias entre los modelos de atención a la discapacidad***

Modelo / Submodelo	Concepción de la discapacidad	Causas del problema	Tratamiento de la persona	Implicaciones educativas	Autores de referencia
Modelo de Prescindencia	Visto como desgracia o inutilidad	Causas religiosas o inutilidad social	Exclusión total, abandono, eliminación	Sin acceso educativo	Palacios (2008)
•Submodelo Eugenésico	La vida se considera indigna	'Mejor' eliminar la vida con discapacidad	Prácticas eugenésicas, eliminación	No existe la educación para estas personas	Palacios (2008)
•Submodelo de Marginación	La persona es vista como carga social	La discapacidad inutiliza para la vida social	Aislamiento, ocultamiento, rechazo	No se contempla su educación en ningún espacio	Palacios (2008)
Modelo Médico o Rehabilitador	Condición individual o déficit	Enfermedad o lesión	Rehabilitación, normalización	Segregado; depende del diagnóstico	Noguera (2002); Palacios (2008)
Modelo Social	Resultado de barreras sociales	Entornos inaccesibles	Eliminación de barreras	Base de la educación inclusiva	Palacios (2008); Palacios y Romañach (2006)
Modelo de la Diversidad	Diversidad humana legítima	Construcciones culturales	Dignidad, apoyos como derechos	Flexibilización y accesibilidad	Palacios y Romañach (2006)
Modelo de Vida Independiente	Autonomía con apoyos	Falta de apoyos	Asistencia personal, autodeterminación	Apoyos personalizados	Palacios (2008); Palacios y Romañach (2006)

Nota. Elaboración a partir de Palacios (2008); Palacios y Romañach (2006); Noguera (2002); Barton (2009); y Shakespeare (2013).

3.6 De la integración educativa a la educación inclusiva

La Secretaría de Educación Pública (2006), menciona que, en la década de 1970 en nuestro país, fue creada la Dirección General de Educación Especial por decreto presidencial prestando de manera inicial atención a alumnos que presentaban deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, problemas

motores y trastornos visuales. Posteriormente en 1993 se llevaron a cabo diversas reformas que impulsaron la reorientación de los servicios de educación especial en México, reestructurando los servicios con los que se contaba, promoviendo la integración educativa.

Esta reorganización, tuvo como centro de partida el reconocimiento de los alumnos con discapacidad a la integración social y por supuesto a la integración educativa en la que los alumnos tuvieran una educación de calidad que propiciara el desarrollo de sus potenciales. En este proceso, surge el concepto de necesidades educativas especiales que se refería a los alumnos que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrentaba dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes con la finalidad de lograr los fines y objetivos curriculares.

Como se puede apreciar en el concepto anterior se consideraba que las necesidades educativas especiales eran propias del alumno, es decir, que la problemática prevalecía en él, en su condición u aspectos individuales. Estas necesidades, eran atendidas a partir de adecuaciones altamente significativas y apoyos generalizados y/o permanentes.

Para dar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales que se asociaban o no a alguna discapacidad, existían dos servicios que prevalecen en la actualidad: las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple, siendo el primero de apoyo y el segundo escolarizado. Más adelante, se establece que la problemática no reside en el alumno, sino en los

contextos en los que se desenvuelve, estableciendo que el alumno enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación y no que las posee.

La integración educativa tiene sus fundamentos en el modelo médico-rehabilitador abordado con anterioridad, ya que se construyó bajo la idea de que la discapacidad es un rasgo individual que requiere diagnóstico, tratamiento y compensación antes de que el estudiante pueda incorporarse a la escuela regular. Desde esta lógica, el acceso al aula común dependía de que el alumno lograra aproximarse al funcionamiento considerado "normal", de modo que la responsabilidad de adaptarse recaía principalmente en él y no en la institución. Por esta razón, la integración representó un avance respecto a la segregación, pero mantuvo una base conceptual centrada en el déficit, lo que limitó su alcance y redujo su capacidad para transformar las prácticas escolares.

Con los cambios sufridos en la sociedad, poco a poco se fue reforzando un nuevo concepto posteriormente tratado con enfoque y política educativa. Este concepto es el de Educación Inclusiva, tendiente a favorecer la educación para todos. La UNESCO (2000) lo describe como "un proceso para tomar en cuenta y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en aprendizaje, cultura y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y de la educación. Esto, representó un cambio importante en la conceptualización de los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales, siendo ahora alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, implicando una serie de transformaciones en el sistema educativo nacional.

La educación inclusiva surge con la necesidad de dar atención a todos los alumnos independientemente de sus condiciones, individuales, sociales, culturales o económicas, brindando una educación de calidad para todos. En este sentido, en 2018 la Estrategia de Inclusión y Equidad para formalizar este proceso, brindando las pautas para su desarrollo.

Lo anterior nos da cuenta de la existencia del propósito de lograr la inclusión a nivel internacional con cierta antigüedad, viviendo actualmente nuestro país la necesidad de lograr los objetivos antes descritos. Con base en lo anterior, se establece que las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos en realidad no radican en ellos, no es una cuestión intrínseca, sino más bien radica la problemática en las barreras que enfrentan en sus diferentes contextos.

Dando seguimiento a lo anterior, existen demasiados aspectos en nuestro contexto que limitan el logro de la educación inclusiva, teniendo esto especial relevancia para brindar atención a todos los alumnos en educación básica y en este caso, haciendo énfasis en alumnos con discapacidad. Por diversas causas, la educación inclusiva no ha podido llevarse a cabo, cabe mencionar que la atención de necesidades educativas especiales era exclusivamente para el nivel de educación especial, siendo la educación inclusiva una tarea de todos los actores de la educación.

Tomando como riqueza la diversidad que existe en nuestro país, nuestro estado, y por supuesto en nuestro contexto, es muy relevante el estudio de la educación inclusiva a partir de las prácticas de los docentes, pues además de ser una necesidad de la sociedad, es un derecho plasmado en la constitución, el cual

por diversas razones no ha sido logrado. El papel del docente dentro de la educación es de manera fundamental el pilar de la enseñanza, no se debe olvidar, que se tiene que abordar la educación desde todas sus perspectivas y todos sus actores: alumnos, docentes, familia, sociedad y autoridades educativas, además de las políticas educativas actuales y las prácticas de enseñanza cotidianas.

Teniendo en cuenta esto, es indispensable abordar los diversos procesos educativos que pueden contribuir u obstaculizar una educación equitativa para todos los alumnos. No obstante, la atención de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación se sigue tratando en algunos casos desde el enfoque de integración pues la inclusión educativa, es un proceso más amplio y requiere la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa.

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

El presente capítulo analiza las principales políticas públicas que han orientado el desarrollo de la educación inclusiva en los ámbitos internacional, nacional y local. Se revisan los acuerdos, declaraciones, estrategias y disposiciones normativas que han contribuido a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad, así como las acciones impulsadas para favorecer su acceso, participación y aprendizaje. El análisis de estas políticas permite comprender el marco de referencia que sustenta las prácticas educativas inclusivas en las escuelas participantes en esta investigación.

4.1 Políticas sobre educación inclusiva a nivel internacional

La educación ha sido uno de los temas principales en las políticas internacionales, siendo la inclusión un tema que ha tomado gran importancia debido a la necesidad que existe de lograr que todas las personas puedan acceder a una formación que les permita desarrollar sus potencialidades al máximo, evitando la discriminación y promoviendo ambientes de convivencia sana y pacífica. A continuación, se describen las principales políticas internacionales, haciendo referencia a aquellas que a lo largo de la historia han contribuido a la tan anhelada educación inclusiva, hasta llegar a aquellas que actualmente dan pauta al logro de este proceso.

4.1.2 Breve recorrido histórico

Para poder comprender de manera más completa los precedentes de las políticas actuales sobre educación inclusiva, es importante profundizar en los avances históricos que se han realizado en este ámbito a nivel internacional. A lo largo de las últimas décadas, se han dado importantes hitos que han sentado las bases para la promoción de la educación inclusiva y la protección de los derechos de todas las personas, independientemente de sus características individuales y sociales.

En 1948, se produjo un acontecimiento trascendental en la historia de los derechos humanos con la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración sentó las bases para la conciencia humanitaria y la promoción de valores fundamentales como la dignidad y la igualdad de todas las personas. En este documento se enfatiza el derecho a la educación de todas las personas, estableciendo que todos los individuos tienen los mismos derechos y no deben sufrir discriminación.

Posteriormente, en 1989, se adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño, un hito crucial en la protección de los derechos de los niños y niñas. Esta convención establece que todas las personas menores de dieciocho años son sujetos de derecho, lo que supuso un avance considerable en la protección de su bienestar y el reconocimiento de su infancia y desarrollo humano. Además, se hizo hincapié en la atención a los niños con necesidades educativas especiales, garantizando su acceso a la educación. Aunque en la actualidad se evita el uso del término "impedidos", es importante comprender que estos conceptos se retoman

como parte histórica en relación con los avances hacia la educación inclusiva. En 1990, se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y se estableció el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas para el Aprendizaje en Jomtien, Tailandia. En este importante foro, se resaltó la relevancia de la educación para el desarrollo humano y se plantearon las bases para la inclusión educativa. Se reconoció la necesidad de garantizar el acceso a la educación para todas las personas, eliminando las discriminaciones y satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje.

Siguiendo esta línea, en 1994, se produjo la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Esta iniciativa, llevada a cabo por el gobierno de España en colaboración con la UNESCO, estableció el objetivo de proporcionar una educación para todos. Se buscaba fomentar el respeto por las diferencias individuales y promover un aprendizaje que respondiera a las necesidades de cada persona a través de una educación de calidad.

Es importante destacar que estos hitos no son eventos aislados, sino que forman parte de un proceso histórico en el que se han ido sentando las bases para la construcción de sistemas educativos más inclusivos. A lo largo de los años, se ha producido un creciente reconocimiento de la importancia de la educación inclusiva en la promoción de los derechos humanos y el desarrollo sostenible.

En 2006, se aprobó la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que representa un paso significativo en la promoción de los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad.

Esta convención reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a la educación inclusiva en igualdad de condiciones con las demás.

En 2015, se adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la cual se estableció el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esto refleja el compromiso global de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y garantizar que nadie quede rezagado en el acceso a una educación de calidad.

En los últimos años, se ha observado un creciente compromiso con la educación inclusiva en diferentes países. Muchos sistemas educativos están implementando políticas y programas para asegurar que todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, género, discapacidad u otras características, tengan acceso a una educación de calidad en entornos inclusivos.

Sin embargo, el camino hacia la plena implementación de la educación inclusiva todavía presenta desafíos. La traducción de políticas en acciones concretas, la capacitación docente, la adaptación de los entornos educativos y la eliminación de barreras son aspectos que requieren una atención continua y esfuerzos conjuntos por parte de los gobiernos, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

Como se puede observar, a lo largo de la historia se han producido importantes avances en las políticas internacionales relacionadas con la educación inclusiva. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos hasta los actuales Objetivos de Desarrollo, estos avances reflejan una mayor conciencia

sobre la importancia de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, sin discriminación. Constituyen un marco fundamental para impulsar la educación inclusiva a nivel mundial. No obstante, aún queda trabajo por hacer para convertir estas políticas en acciones concretas y lograr entornos educativos verdaderamente inclusivos y equitativos.

4.2 La Educación inclusiva en México

En nuestro país han surgido cambios importantes que han generado nuevas estrategias para atender a la diversidad, tomando relevancia el recorrido que se dio desde la integración educativa que tenía sus bases en el modelo de atención a la discapacidad médico – rehabilitador y posteriormente el surgimiento de la educación inclusiva que toma sus bases en el modelo social de la discapacidad, surgiendo nuevas estrategias.

4.2.1 Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

Esta estrategia surge en el año 2018, ha sido sin duda una herramienta indispensable en los centros educativos de todo el país para atender a la diversidad. Si bien, la educación inclusiva abarca una gran variedad de sectores, esta estrategia se concentra exclusivamente en alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, alumnos comúnmente atendidos por educación especial, sin embargo, contiene

elementos importantes que permiten brindar atención a otros sectores de la población estudiantil que suelen estar propensos a la exclusión en las aulas, dando pauta a todos los docentes para poder hacer frente a los retos que exige una educación con equidad que sea accesible para todos.

La estrategia pretende favorecer que las escuelas de educación básica transiten hacia una educación cada vez más inclusiva con base en un diagnóstico y una ruta de trabajo por escuela, además del intercambio de experiencias entre diferentes escuelas (SEP, 2018). Esta surge a partir del Índice de Inclusión (Index for Inclusion) de Ainscow y Booth (2000).

La estrategia tiene como eje central tres dimensiones, la cultura, las políticas y las prácticas desarrolladas por Ainscow y Booth (2015), las cuales se abordan con la finalidad de ser transformadas en el contexto escolar. En este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), establece como objetivo establecer un modelo educativo inclusivo que promueva el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje, así como el egreso y la certificación de los estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes garantizando que la educación que reciban sea de calidad y de equidad para la vida. Esto nos habla de una política educativa que pretende trascender en diferentes aspectos que intervienen en el proceso educativo y que son de suma importancia.

4.2.1.1 Dimensiones de la estrategia

a) Cultura. Esta dimensión hace referencia al cúmulo de costumbres, creencias y valores que radican en la comunidad escolar para abordar a la diversidad y por

ende a la educación inclusiva. Al hablar de comunidad escolar, se hace referencia a directivos, docentes, padres y madres de familia e inclusive a otras autoridades educativas y figuras que intervienen en el proceso educativo de las escuelas, así como las relaciones y acciones que tienen dentro de estas. Desde esta perspectiva, se aborda la cultura inclusiva, en la cual, intervienen diversos elementos que son de suma importancia, valores indispensables que intervienen en este proceso.

b) Políticas. Si bien, existen políticas internacionales, nacionales y locales, es necesario que en las escuela se asuman también políticas tendientes a la transformación y generación de espacios que propicien el aprendizaje de todos los alumnos, a través de la elaboración de propuestas y planes de trabajo encaminados a favorecer la inclusión mediante la gestión y planificación en la que intervengan los diversos actores educativos a través del uso de diversos elementos y recursos que contribuyan a la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

c) Prácticas. En esta dimensión se consideran las acciones que reflejan el establecimiento de las políticas y cultura respecto a la educación inclusiva. Se aborda la práctica educativa que se realiza dentro del aula para atender las necesidades de todos los estudiantes, incluidas las acciones de la escuela y la vinculación con otras instituciones a través de actividades extracurriculares.

Las dimensiones anteriores en su conjunto son de suma importancia para la transformación hacia una escuela más inclusiva que permita el acceso y la permanencia de todos los alumnos a una educación de calidad que tome en cuenta

las necesidades de todos ellos, teniendo a la diversidad como elemento que enriquece y no como limitante.

La estrategia brinda además herramientas que permiten realizar un diagnóstico que para conocer las prácticas que se realizan dentro de la escuela y en la comunidad a partir de las tres dimensiones de la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas con base en la Guía para la Educación Inclusiva. Para tal fin, se propone la aplicación de los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario. Indicadores
- Cuestionario. El centro escolar de mi hijo
- Cuestionario. Mi centro escolar
- Cuestionario. Mi colegio

Los instrumentos anteriores dan un panorama cualitativo de la inclusión, brindando información que permite identificar las dimensiones que sea necesario fortalecer, programando diversas acciones en colectivo que permitan plantear objetivos colaborativos que marquen la pauta para trabajar al respecto y logran una escuela más inclusiva. Esta estrategia, contiene también una serie de posibles acciones recomendadas para desarrollar cada una de las dimensiones, además de brindar formas de evaluación diversificadas. Además de lo anterior, la estrategia promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje como medio para establecer prácticas educativas que desde un inicio sean pensadas en la atención a la diversidad.

4.2.2 Estrategia nacional de educación inclusiva

El objetivo de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, para favorecer el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019).

Dicha estrategia surge en el contexto de la denominada Nueva Escuela Mexicana, política educativa propuesta por el gobierno en el año 2019. Esta estrategia tiene los siguientes ejes rectores:

1. Armonización legislativa y normativa.
2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo.
3. Formación de los agentes educativos.
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva.
5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación.
6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial.

Dimensiones de la estrategia.

Esta estrategia retoma también las tres dimensiones propuestas por Ainscow y Booth (2000): políticas inclusivas, cultura inclusiva y prácticas inclusivas desde la siguiente perspectiva:

a) Políticas Inclusivas. La inclusión debe impregnar todos los ámbitos escolares, desde la planeación hasta la gestión, permeando así todas las decisiones tanto en el ámbito pedagógico como en el de recursos (SEP 2019), con la finalidad de contribuir a la eliminación de las BAP.

b) Cultura inclusiva. Hacen referencia a la necesidad de tener comunidades escolares que sean seguras, acogedoras, colaboradoras, así como a la de crear ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a todos los miembros. Algunos de los valores que fomentan la cultura inclusiva son igualdad, reconocimiento de derechos, participación, respeto a la diversidad, honestidad, confianza y sustentabilidad (SEP, 2019).

c) Prácticas inclusivas. Esta dimensión se refiere a la puesta en marcha de acciones en las que se vean reflejadas las dimensiones anteriores para favorecer la educación inclusiva.

Para favorecer la educación inclusiva, esta estrategia propone cinco acciones principales: la accesibilidad, el diseño universal para el aprendizaje, ajustes razonables, medidas específicas y el uso de apoyos.

1. Accesibilidad. Esta acción busca evitar la exclusión en todos los ámbitos educativos, facilitando el acceso al proceso de enseñanza – aprendizaje y al logro de los objetivos educativos.

2. Diseño Universal para el Aprendizaje. Hace referencia a la creación de ambientes de aprendizaje que desde un inicio sean propicios para el aprendizaje a partir de las necesidades de los alumnos sin tener que realizar modificaciones ni adecuaciones posteriores.

3. Ajustes razonables. En casos particulares es necesario realizar ajustes que faciliten el acceso y la participación de todos los estudiantes, estos ajustes se pueden realizar en la infraestructura, el equipamiento, el diseño e implementación del currículo, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano o la organización de la jornada escolar (SEP, 2019).
4. Medidas específicas. Se refieren a todas aquellas acciones necesarias para revertir la discriminación y acelerar o lograr la igualdad de hecho en las personas con situación de vulnerabilidad (SEP, 2019).
5. Uso de apoyos. Son aquellas acciones que utilizan diversos recursos para reducir las BAP.

4.3 Políticas locales en educación inclusiva

En el estado de Zacatecas, se reconoce la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación y promover la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus características o condiciones particulares. Para lograr este objetivo, se han implementado diversas políticas que abordan la educación inclusiva y buscan eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de los educandos.

Existen diversas políticas locales con relación a la educación inclusiva en el estado. Por un lado, el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Zacatecas 2022-2027 (PED) destaca la necesidad de abordar la escasa capacidad de atención y reacción del sistema de salud y del sector educativo durante la pandemia por Covid-19. Esta situación ha vulnerado en los hechos el acceso al derecho fundamental a

la educación para diferentes sectores poblacionales. En respuesta a este desafío, el PED establece estrategias para impulsar la educación inclusiva en el estado.

Una de las estrategias mencionadas en el PED es la coadyuvancia en la integración e implementación del Programa Estatal de Derechos Humanos 2022-2027. Este programa busca diagnosticar e identificar riesgos y amenazas al goce de los derechos humanos, incluyendo medidas para su neutralización. Mediante esta estrategia, se busca garantizar que la educación inclusiva esté basada en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Otra estrategia relevante del PED es impulsar la armonización legislativa que fortalezca la atención de los derechos humanos de grupos específicos, como los de diversidad sexual, niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, adultos mayores, migrantes y pueblos indígenas. Esto implica desarrollar redes de gobernanza y participación ciudadana para garantizar la inclusión y no discriminación de estos grupos en el sistema educativo.

Asimismo, el PED propone institucionalizar el enfoque de derechos humanos desde la planeación hasta la evaluación de la política pública. Esto implica robustecer los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, con el objetivo de garantizar la inclusión y la no discriminación en el ámbito educativo. Esta estrategia busca crear un marco normativo y práctico que promueva la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los educandos.

La promoción de la formación de la cultura de los derechos humanos en los planteles educativos y las instituciones públicas es otra estrategia destacada en el

PED. Esta iniciativa busca fomentar la sensibilización y conciencia sobre los derechos humanos en diversos actores educativos, y promover la inserción profesional de adolescentes, mujeres, personas con discapacidad, personas con diversidad sexual y personas adultas mayores. De esta manera, se busca crear entornos educativos inclusivos y respetuosos de la diversidad.

Por otro lado, la Ley de Educación en el estado de Zacatecas, en su Capítulo VIII, aborda de manera específica la educación inclusiva. En los artículos 44, 45, 46 y 47 se establecen los principios, objetivos y medidas para garantizar la educación inclusiva en el estado. La educación inclusiva se define como un conjunto de acciones orientadas a eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación, valorando la diversidad y adaptando el sistema educativo a las necesidades de cada educando.

La Ley de Educación establece que la educación inclusiva tiene como finalidad favorecer el aprendizaje de todos los educandos, especialmente aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Se promueve el máximo logro de aprendizaje con respeto a la dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales de los educandos, así como el desarrollo de su personalidad, talentos y creatividad.

La ley también establece la necesidad de realizar ajustes razonables y proporcionar apoyos para facilitar la formación de las personas con discapacidad y garantizar su inclusión en la educación y la sociedad. Se promueve la formación del personal docente para identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la

participación, así como el desarrollo de un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada.

En cuanto a las medidas pertinentes para garantizar la educación inclusiva, se menciona la facilitación del aprendizaje de diferentes sistemas de comunicación, como el Braille y la lengua de señas. También se busca asegurar entornos educativos que permitan el máximo desarrollo académico, productivo y social de los educandos con discapacidad o aptitudes sobresalientes. Se hace hincapié en la importancia de realizar ajustes razonables y proporcionar los apoyos necesarios para asegurar el derecho a la educación de todos los educandos.

Zacatecas ha implementado políticas que abordan la educación inclusiva, tanto en el Plan Estatal de Desarrollo como en la Ley de Educación. Estas políticas buscan eliminar barreras para el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, promoviendo la valoración de la diversidad y adaptando el sistema educativo a las necesidades de cada estudiante. Mediante la implementación de estas políticas, se aspira a crear entornos educativos inclusivos, donde se garantice la igualdad de oportunidades y se respeten los derechos humanos de todos los educandos, sin embargo, es necesario clarificar su implementación en las aulas, trascendiendo más allá del discurso.

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo es de corte cualitativo y se sustenta en el método fenomenológico, el cual busca comprender las experiencias vividas por los participantes y los significados que atribuyen a un fenómeno dentro de su contexto y realidad educativa. En este estudio, se utilizó para explorar el primer momento una escala de tipo Likert, para explorar la situación de la educación inclusiva antes del aislamiento por COVID-19, posteriormente, como complemento de este primer momento y exploración de la etapa durante el confinamiento y después de este, se utilizó la técnica de grupos focales con la utilización de la entrevista semiestructurada como instrumento.

5.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa se usa cuando uno necesita mirar con calma lo que pasa en un contexto y entenderlo desde quienes lo viven (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). No se trata solo de observar, sino de escuchar, de ver cómo la gente interpreta lo que ocurre a su alrededor. Por eso funciona tan bien en educación inclusiva, porque lo que sucede ahí no se puede encerrar en números. Hay historias, momentos, decisiones improvisadas, cosas que no se planean y que igual afectan lo que pasa en la escuela.

Cuando se trabaja así, lo que interesa es acercarse a la realidad tal y como la experimentan los docentes, los alumnos, las familias. Lo que sienten que pasa, lo que creen que funciona, lo que consideran que no. La subjetividad aquí no es un problema. Es más bien el punto de partida para entender por qué algo ocurre de

cierta manera. Claro que eso exige cuidado. No es escribir por escribir, sino hacerlo con un método que permita sostener la información y darle sentido.

Quecedo et al. (2002) mencionan que los estudios cualitativos buscan describir con detalle lo que se observa. No solo es relatar, sino intentar ordenar las ideas, ver qué se repite, qué cambia y por qué. A veces, al hacer ese recorrido, aparecen categorías que antes no se habían considerado o relaciones que no estaban tan claras. Pero eso pasa después, no antes. La teoría no se impone desde fuera; va saliendo mientras uno va leyendo y escuchando lo que otros cuentan.

En el caso de la educación inclusiva, es muy difícil entenderla desde un enfoque puramente cuantitativo. No basta con contar cuántos alumnos participan o cuántos reciben apoyo. Lo que realmente la define está en lo cotidiano: cómo se organiza la clase, cómo se habla con los alumnos, cómo se resuelven los problemas cuando aparecen de un momento a otro. La inclusión está hecha de esas cosas pequeñas, y esas cosas casi nunca se ven con los números.

Por eso es tan importante que la voz del docente esté presente. Ellos conocen lo que pasa en el aula, conocen la historia de sus grupos y saben qué barreras siguen ahí todos los días. Su participación permite mirar de cerca aspectos que desde fuera no siempre se entienden. A veces describen dificultades, pero también explican cómo han logrado resolver situaciones que parecían imposibles. Y esa información es valiosa, porque ayuda a pensar en lo que se puede hacer más adelante.

En realidad, este tipo de investigación no busca solo describir. Busca comprender lo que está detrás. Cómo se vive la inclusión, qué cosas facilitan el

proceso, cuáles lo frenan. Y, sobre todo, qué se necesita para mejorar. Conocer la experiencia real de quienes están dentro de las escuelas permite construir un panorama más completo y honesto sobre lo que ocurre. Y a partir de ahí, pensar en acciones que realmente sirvan.

5.2 Nivel de investigación

La presente investigación se desarrolla en un nivel comprensivo y descriptivo, debido a que busca recuperar las experiencias de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. El interés del estudio no se centra en cuantificar situaciones o establecer relaciones entre variables, sino en comprender cómo fueron vividas estas experiencias dentro de los contextos escolares donde los participantes desempeñaron su práctica profesional.

Desde esta perspectiva, resulta importante no sólo describir las situaciones que los docentes enfrentaron durante este periodo, sino también comprender los significados que atribuyen a dichas experiencias y la manera en que estas influyeron en los procesos de educación inclusiva. Como señala Flick (2018), la investigación cualitativa permite aproximarse a las experiencias de las personas en sus contextos cotidianos, prestando atención a las interpretaciones y significados que construyen a partir de lo vivido.

En este sentido, el nivel comprensivo favorece una aproximación más profunda al fenómeno estudiado, ya que permite recuperar las voces de los

participantes y comprender cómo experimentaron los cambios, retos y aprendizajes relacionados con la educación inclusiva en las distintas etapas analizadas.

5.3 Método fenomenológico

El método fenomenológico se orienta a la comprensión de las experiencias vividas por las personas y de los significados que construyen a partir de ellas en su contexto cotidiano. Desde esta perspectiva, la realidad se comprende a partir de la forma en que es vivida e interpretada por los sujetos, lo que implica acercarse a sus experiencias tal como se presentan en su práctica diaria.

La fenomenología tiene su origen en los planteamientos de Edmund Husserl, quien propuso la necesidad de regresar a la experiencia misma como punto de partida del conocimiento. Desde esta postura, el interés se centra en describir lo que las personas viven, procurando atender a la forma en que los fenómenos se manifiestan en la conciencia de quien los experimenta. Husserl plantea la posibilidad de acceder a la esencia de la experiencia a partir de su descripción rigurosa, considerando la manera en que es percibida por el sujeto (Husserl, 2013).

A partir de los planteamientos anteriores, la fenomenología ha sido retomada en diversos campos de investigación para profundizar en la comprensión de las experiencias humanas. En este sentido, el interés se ubica en las vivencias, percepciones y significados que las personas atribuyen a los fenómenos que forman parte de su vida cotidiana, reconociendo que dichas experiencias contienen elementos esenciales para comprender la realidad social.

En el presente estudio, el enfoque fenomenológico permite comprender las experiencias de los docentes en relación con la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54, en la región educativa 10F de Guadalupe, Zacatecas, antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. El interés se centra en recuperar las vivencias que los docentes han tenido a lo largo de estos periodos, así como los significados que han construido a partir de los cambios ocurridos en el contexto educativo.

Las experiencias docentes constituyen una fuente central para comprender cómo se han llevado a cabo el proceso de educación inclusiva en las escuelas. A través de sus relatos es posible acercarse a la manera en que han vivido las transformaciones en su práctica, los retos que han enfrentado en el trabajo cotidiano y las formas en que han respondido a las necesidades de los alumnos con discapacidad en distintos momentos del proceso educativo.

Asimismo, estas experiencias permiten reconocer los significados que los docentes atribuyen a su labor dentro de un contexto cambiante, en el que las condiciones educativas han requerido ajustes constantes en las formas de enseñanza, atención y acompañamiento a los estudiantes. En este sentido, la fenomenología permite acceder a la manera en que estos procesos son vividos desde la propia perspectiva de quienes participan en ellos.

Por su parte, Heidegger amplía la comprensión de la experiencia al señalar que el ser humano siempre se encuentra situado en un contexto específico, el cual influye en la forma en que interpreta lo que vive. Desde esta mirada, la experiencia

no puede separarse del mundo en el que ocurre, ya que es precisamente en ese contexto donde adquiere sentido (Heidegger, 2015).

En esta misma línea, Moustakas (1994) señala que la investigación fenomenológica busca describir las experiencias de varias personas con el fin de identificar los elementos esenciales que constituyen el fenómeno estudiado. De igual forma, Creswell y Poth (2018) mencionan que este enfoque permite comprender la esencia de una experiencia compartida a partir de las vivencias de los participantes.

Manen (2016), destaca que la fenomenología se interesa por el significado de la experiencia tal como es vivida en la cotidianidad, lo cual resulta particularmente relevante en el ámbito educativo, donde las prácticas docentes se encuentran atravesadas por múltiples significados construidos en la interacción diaria.

, El enfoque fenomenológico permite acercarse a la experiencia docente de manera directa, recuperando las vivencias relacionadas con la educación inclusiva de alumnos con discapacidad en distintos momentos del tiempo. A partir de ello, se busca comprender cómo los docentes han vivido estos procesos, qué significados les atribuyen y cómo dichas experiencias configuran su forma de comprender la inclusión educativa en su práctica profesional.

La elección del método fenomenológico dentro de esta investigación responde a la necesidad de comprender las experiencias vividas por los actores educativos que participaron directamente en el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54. En este

sentido, se busca interpretar la manera en que dichos actores experimentaron, percibieron y dieron significado a las condiciones que se presentaron durante cada uno de estos momentos. Desde esta perspectiva, la fenomenología permite acercarse a la realidad educativa a partir de las vivencias de los participantes, reconociendo que sus experiencias y las interpretaciones construidas a partir de ellas resultan fundamentales para comprender cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva dentro de contextos escolares específicos.

5.4 Categorías para el análisis de la información

La información obtenida mediante los grupos focales fue analizada a partir de un sistema de categorías que permitió organizar, interpretar y comprender las experiencias compartidas por las maestras y los maestros participantes en relación con la educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

En un primer momento, el análisis se orientó mediante categorías definidas previamente, construidas a partir del marco teórico, los objetivos de investigación, las preguntas de investigación y las dimensiones retomadas del Índice de Inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2002). Estas categorías iniciales correspondieron a cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, las cuales permitieron recuperar las percepciones docentes respecto a las condiciones institucionales, las acciones implementadas y las experiencias desarrolladas en torno a la atención educativa de los alumnos con discapacidad.

La categoría de cultura inclusiva se relacionó con las creencias, valores, actitudes y formas de convivencia presentes en las comunidades escolares; la categoría de políticas inclusivas permitió analizar los lineamientos, estrategias y acciones institucionales orientadas a favorecer la inclusión; mientras que la categoría de prácticas inclusivas hizo posible examinar las estrategias pedagógicas, los ajustes razonables y las diversas acciones desarrolladas por los docentes para favorecer la participación y el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

No obstante, debido a la naturaleza cualitativa de la investigación y al uso de grupos focales apoyados en entrevistas semiestructuradas, el análisis no se limitó exclusivamente a las categorías establecidas con anterioridad. Conforme avanzó la revisión, comparación e interpretación de los testimonios, surgieron nuevos elementos que, por su frecuencia, relevancia y relación con el fenómeno estudiado, hicieron necesario ampliar el sistema inicial de análisis.

Entre los hallazgos más significativos destacó la presencia constante de referencias relacionadas con el bienestar emocional, las dificultades de adaptación, la convivencia escolar, la interacción social, la motivación hacia el aprendizaje y los efectos derivados del aislamiento provocado por la pandemia. Estos aspectos trascendieron las dimensiones originalmente consideradas dentro del Índice de Inclusión y adquirieron una relevancia propia dentro de los discursos de los participantes. Por esta razón, fueron integrados en una categoría emergente denominada aspectos socioemocionales, la cual permitió comprender de manera más amplia las repercusiones que tuvo el confinamiento y el regreso a la

presencialidad en los alumnos con discapacidad, sus familias y los propios docentes.

De igual forma, dentro de las categorías inicialmente definidas surgieron diversas subcategorías emergentes que enriquecieron el análisis de la información. En la categoría de cultura inclusiva destacaron elementos relacionados con la vinculación familia-escuela, la participación familiar en los procesos educativos y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar. En políticas inclusivas emergieron aspectos vinculados con la flexibilización de algunos procesos institucionales y la reorganización de apoyos durante la contingencia sanitaria. Por su parte, en prácticas inclusivas surgieron temas relacionados con la educación a distancia, el uso de herramientas tecnológicas para la continuidad educativa, la recuperación de aprendizajes y la implementación de nuevas estrategias de atención derivadas de las condiciones impuestas por la pandemia.

La construcción de este sistema categorial combinó una lógica deductiva e inductiva. Por un lado, se retomaron categorías previamente definidas a partir de referentes teóricos y metodológicos; por otro, se incorporaron categorías y subcategorías emergentes derivadas directamente de las experiencias y percepciones expresadas por los participantes. Esta integración permitió desarrollar un análisis más profundo y contextualizado del fenómeno estudiado, favoreciendo la comprensión de los cambios, retos, necesidades y aprendizajes que caracterizaron el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54 antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

A partir de este proceso se conformó la matriz de categorías y subcategorías de análisis que orientó la organización, interpretación y presentación de los resultados de la investigación.

Tabla 2
Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías definidas previamente	Subcategorías emergentes
Cultura inclusiva	Actitudes hacia la diversidad; Percepción de la inclusión; Participación de la comunidad educativa	Vinculación familia–escuela; Participación familiar en los procesos educativos; Sentido de pertenencia a la comunidad escolar
Políticas inclusivas	Organización institucional para la inclusión; Acciones de atención a la discapacidad; Lineamientos y estrategias inclusivas	Flexibilización de normas y procesos durante la pandemia; Reorganización de apoyos institucionales
Prácticas inclusivas	Estrategias docentes inclusivas; Ajustes razonables; Adecuaciones curriculares; Participación del alumnado con discapacidad	Educación a distancia; Uso de herramientas tecnológicas para la atención educativa; Recuperación de aprendizajes; Innovación pedagógica derivada de la contingencia

Aspectos
socioemocionales
(categoría emergente)

Ansiedad y miedo asociados al confinamiento; Dificultades de adaptación al regreso presencial; Pérdida de hábitos escolares; Convivencia escolar; Interacción social entre estudiantes; Sentido de aislamiento; Bienestar emocional docente; Bienestar emocional del alumnado con discapacidad; Motivación hacia el aprendizaje

Nota. Elaboración propia. Las categorías de cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas fueron definidas previamente a partir del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2002). La categoría aspectos socioemocionales y las subcategorías emergentes se construyeron a partir del análisis e interpretación de la información obtenida mediante los grupos focales.

5.5 Participantes y criterios de selección

Los participantes de la presente investigación fueron docentes de educación básica que laboraban en las escuelas atendidas por la USAER 54, perteneciente a la Región Educativa 10 Federal de Guadalupe, Zacatecas. Su participación permitió recuperar experiencias, percepciones y reflexiones relacionadas con los procesos de educación inclusiva dirigidos a alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19.

La selección de los participantes se realizó de manera intencional, considerando como principal criterio de inclusión la experiencia directa en la atención educativa de alumnos con discapacidad y la participación en los procesos de inclusión desarrollados en los contextos escolares estudiados, siendo excluidos quienes no atendieron a alumnos con discapacidad durante estas etapas. Debido al enfoque cualitativo y al carácter fenomenológico de la investigación, el interés no se centró en la obtención de resultados generalizables, sino en la comprensión profunda de las experiencias vividas por quienes participaron directamente en el fenómeno estudiado.

Al respecto, Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que en la investigación cualitativa los participantes son seleccionados por su capacidad para proporcionar información relevante y significativa sobre el fenómeno de interés, privilegiando la riqueza y profundidad de los datos obtenidos sobre la representatividad numérica. En congruencia con este planteamiento, se consideró pertinente incluir a docentes que contaran con experiencia directa en los procesos

de atención educativa e inclusión de alumnos con discapacidad en los diferentes momentos analizados.

La información fue obtenida mediante grupos focales realizados en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria. Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes, se empleó un sistema de codificación alfanumérica durante el proceso de análisis de la información. Asimismo, aunque la participación verbal de los asistentes fue variable, todos los docentes que integraron los grupos focales fueron considerados participantes de la investigación, independientemente de la frecuencia con la que sus testimonios fueron retomados en la presentación de los resultados.

En total participaron 39 docentes distribuidos en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria. La integración de los grupos focales permitió recuperar experiencias provenientes de distintos contextos educativos, enriqueciendo la comprensión del fenómeno estudiado desde diversas perspectivas. La distribución de los participantes por escuela y nivel educativo se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3

Distribución de los participantes por escuela y nivel educativo

Escuela	Nivel educativo	Participantes
Preescolar 1	Preescolar	7
Preescolar 2	Preescolar	6
Preescolar 3	Preescolar	5
Primaria	Primaria	14

Escuela	Nivel educativo	Participantes
Telesecundaria	Secundaria	7
Total		39

Nota. Elaboración propia con base en la integración de los grupos focales realizados durante la investigación.

5.6 Consideraciones éticas

Toda investigación que involucra la participación de personas requiere considerar principios éticos que orienten el trabajo del investigador y garanticen el respeto hacia quienes comparten sus experiencias y puntos de vista. En la investigación cualitativa, estos principios resultan especialmente relevantes debido a que la información se construye a partir de las vivencias, percepciones e interpretaciones de los participantes.

De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa debe desarrollarse bajo criterios de respeto y responsabilidad hacia las personas participantes, procurando que su colaboración se realice de manera libre y voluntaria. En concordancia con este planteamiento, los docentes que participaron en la presente investigación fueron informados sobre los propósitos del estudio y aceptaron colaborar proporcionando información relacionada con sus experiencias en los procesos de educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.

La información fue obtenida mediante grupos focales desarrollados con docentes de preescolar, primaria y telesecundaria pertenecientes a las escuelas atendidas por la USAER 54. Durante estos espacios se promovió un ambiente de diálogo y respeto que favoreciera la libre expresión de opiniones, experiencias y reflexiones relacionadas con el fenómeno estudiado.

Con la finalidad de preservar el anonimato de los participantes, durante el análisis y la presentación de los resultados se utilizó un sistema de codificación alfanumérica que evitó la identificación individual de las personas participantes. De esta manera, los testimonios recuperados fueron presentados mediante códigos previamente establecidos.

Asimismo, se procuró que el análisis e interpretación de la información reflejaran de manera fiel las experiencias compartidas por los participantes, evitando alterar el sentido de sus aportaciones o realizar interpretaciones alejadas de los significados expresados durante los grupos focales.

Los principios de respeto, participación voluntaria, anonimato y responsabilidad en el tratamiento de la información orientaron el desarrollo de la presente investigación y contribuyeron a fortalecer su rigor ético.

5.7 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La recolección de la información se llevó a cabo mediante diversas técnicas e instrumentos que permitieron recuperar las experiencias y percepciones de los participantes en relación con el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. La

selección de estos recursos respondió a la necesidad de obtener información que favoreciera una comprensión amplia del fenómeno estudiado desde la perspectiva de quienes lo vivieron directamente.

De acuerdo con Flick (2018), la investigación cualitativa requiere la utilización de técnicas que permitan acercarse a las experiencias, significados e interpretaciones construidas por los participantes en sus contextos cotidianos. En este sentido, se recurrió a los grupos focales como técnica principal para la obtención de información, utilizando la entrevista semiestructurada como instrumento para orientar la discusión y profundizar en los temas de interés para la investigación.

Asimismo, se retomó información derivada de una escala tipo Likert aplicada previamente por el Departamento de Educación Especial a través de la dirección de la USAER 54. Esta información se utilizó como referente diagnóstico para contextualizar las condiciones de la educación inclusiva antes del confinamiento y complementar la comprensión de los hallazgos obtenidos mediante los grupos focales.

5.7.1 Grupos focales

Los grupos focales parten del enfoque cualitativo porque permiten acercarse a la realidad desde lo que la gente vive y siente en su propio entorno (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). No se trata únicamente de obtener respuestas, sino de mirar cómo surge ese conocimiento cuando varias personas conversan entre sí. A veces un comentario suelto despierta otro recuerdo o aclara algo que se había quedado a

medias. Esa parte más espontánea ayuda a entender mejor ciertos procesos que, vistos desde afuera, se vuelven más fríos o demasiado generales.

En este estudio, los grupos focales fueron un medio para recuperar cómo se vivió la educación inclusiva en distintos momentos. Sobre todo, porque quienes participaron fueron docentes que estuvieron frente a sus grupos antes del aislamiento, luego durante la pandemia y ahora que ya se retomaron las actividades presenciales. Ellos pueden describir con más claridad lo que pasó en sus escuelas, cómo cambiaron las dinámicas, qué se complicó y qué se logró resolver en cada una de esas etapas. Por eso se utilizó una entrevista semiestructurada, aunque siempre con la libertad suficiente para que cada participante pudiera detenerse en lo que considerara importante.

Una de las ventajas de esta técnica es que no obliga a las personas a simplificar sus experiencias. Más bien abre una conversación en la que cada uno va encontrando sus propias palabras, y ese intercambio entre voces genera un tipo de información difícil de obtener por otros medios. Incluso los silencios o los momentos en los que alguien duda antes de responder ayudan a entender la complejidad de lo que se vivió. Este tipo de detalles son valiosos porque permiten construir un panorama más cercano a lo que sucede en las escuelas.

Autores como Krueger y Casey (2015) mencionan que los grupos focales funcionan mejor cuando el número de participantes es moderado y el diálogo fluye sin demasiadas interrupciones. Lo que realmente importa es la interacción, que las personas reaccionen unas a otras, que aclaren, que comparen, que recuerden cosas que quizá habían pasado desapercibidas. Stewart y Shamdasani (2015)

también señalan que esta técnica ayuda a identificar la diversidad de experiencias dentro de un mismo nivel educativo. No todos los docentes viven las mismas situaciones, aunque compartan un mismo contexto, y esa diferencia es precisamente lo que hace valiosa esta herramienta.

En este caso se trabajó con tres grupos: uno de preescolar, otro de primaria y uno más de secundaria. Los encuentros se realizaron de manera presencial, lo cual facilitó que la conversación se diera con más naturalidad y que los participantes se sintieran con mayor confianza. Cada grupo tuvo entre dos y tres sesiones de aproximadamente dos horas cada una. A veces la conversación avanzaba rápido, otras veces se detenían en un punto que ninguno había considerado tan relevante hasta que alguien más lo mencionaba. Esos cambios de ritmo permiten que las experiencias aparezcan de manera más honesta, sin prisas ni exigencias de responder de cierta forma.

El propósito fue comprender de manera más amplia cómo vivieron estos docentes los tres momentos del estudio: el periodo previo al aislamiento, la etapa del trabajo a distancia y lo que ocurrió con el regreso presencial. La intención no es obtener conclusiones cerradas, sino identificar necesidades, dudas, obstáculos y elementos que puedan orientar futuras acciones para fortalecer la educación inclusiva en las escuelas atendidas. La información obtenida no solo ayuda a entender lo que ya pasó, sino que abre la posibilidad de pensar nuevas formas de acompañar a los docentes y de crear condiciones más accesibles para todos los alumnos.

5.7.2 Entrevista semiestructurada

En la investigación cualitativa, los grupos focales han demostrado ser una técnica valiosa para recuperar perspectivas, reconstruir experiencias y comprender de manera más amplia los procesos vividos por los participantes. Dentro de esta metodología, la entrevista semiestructurada cumple un papel fundamental, ya que permite explorar temas específicos en un entorno grupal sin perder la flexibilidad necesaria para profundizar en los elementos que emergen durante la conversación (Flick 2018).

La entrevista orienta la discusión, pero no la limita, lo que posibilita un diálogo más natural donde cada participante complementa, matiza o contrasta lo dicho por los demás.

En este tipo de espacio, los grupos focales reúnen a docentes que comparten características y experiencias comunes, lo que facilita que la entrevista semiestructurada funcione como un hilo conductor. El entrevistador dirige la conversación hacia los temas centrales, pero deja que la dinámica grupal fluya, permitiendo que surjan relatos espontáneos, acuerdos, diferencias y reflexiones colectivas que enriquecen la comprensión sobre la educación inclusiva. Esta interacción social abre la posibilidad de observar cómo los participantes coinciden, se contradicen o profundizan en aspectos que no siempre aparecen en entrevistas individuales.

Trabajar con una entrevista semiestructurada dentro de grupos focales ofrece ventajas que resultan especialmente relevantes en esta investigación. Por un lado, promueve la generación conjunta de ideas, ya que los relatos individuales se

entrelazan con las experiencias del resto, lo que permite construir un panorama más completo del tema. Por otro, facilita identificar patrones, tensiones, consensos y diferencias en torno a las experiencias relacionadas con la inclusión de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. Esta riqueza discursiva contribuye a una comprensión contextualizada y cercana a la práctica educativa cotidiana.

El análisis de la información obtenida a través de esta técnica requiere un trabajo minucioso. La transcripción fiel de las sesiones, el registro detallado de las intervenciones y el uso de procedimientos de codificación temática permiten identificar categorías, patrones y relaciones entre las respuestas. Asimismo, se reconoce la importancia del resguardo ético de la información, por lo que se aseguró la confidencialidad y el anonimato de quienes participaron en los grupos focales.

En esta investigación, la entrevista semiestructurada utilizada en los grupos focales se organizó de acuerdo con los tres momentos definidos para el estudio: antes del confinamiento, durante la educación a distancia y después del regreso presencial. Además, se integró un apartado inicial centrado en aspectos generales y un cierre para comentarios y dudas finales. Su estructura fue la siguiente:

Parte 1. Aspectos generales y contexto.

En este apartado se buscó conocer la experiencia docente, el nivel educativo atendido, la formación previa relacionada con la inclusión y la discapacidad, así como las características del contexto escolar. También se exploró la relación con las familias y el tamaño aproximado de los grupos, información esencial para comprender el punto de partida de cada participante. Se pidió también el

consentimiento informado a los participantes y se explicaron cuestiones éticas y de confidencialidad de la investigación.

Parte 2. Primer momento: antes del confinamiento.

Aquí se indagó sobre la cultura, políticas y prácticas relativas a la inclusión antes de la pandemia. Se exploraron las ideas predominantes sobre discapacidad, la convivencia escolar, los acuerdos institucionales, la coordinación con USAER y las estrategias utilizadas para apoyar a los alumnos con discapacidad. Este bloque permitió reconstruir cómo se vivía la inclusión en condiciones presenciales previas al periodo de aislamiento.

Parte 3. Segundo momento: durante el confinamiento.

En esta parte se abordó el impacto de la educación a distancia. Se exploraron los cambios en la relación con los alumnos y las familias, los apoyos institucionales, la comunicación con USAER y las estrategias utilizadas para continuar el trabajo desde casa. También se recuperaron las dificultades y aprendizajes surgidos en este periodo, así como la percepción de los participantes respecto a las medidas implementadas desde el ámbito educativo.

Parte 4. Tercer momento: después del confinamiento.

Este apartado permitió conocer cómo fue el regreso presencial, los cambios observados en los alumnos, especialmente aquellos con discapacidad, y el estado actual de la cultura inclusiva en cada escuela. Se indagó sobre la recuperación de la interacción, los apoyos institucionales, la coordinación con USAER y los retos que persistieron en las prácticas docentes.

Parte 5. Propuestas de mejora.

Aquí se invitó a las maestras y los maestros a plantear acciones que consideran necesarias para fortalecer la inclusión en sus escuelas, así como a reflexionar sobre los cambios que deberían implementarse en la cultura, políticas y prácticas escolares. También se recuperaron barreras y desafíos que dificultan avanzar hacia procesos inclusivos sostenidos.

Parte 6. Cierre.

Finalmente, se agradeció la participación de los docentes, se abrió un espacio para comentarios adicionales y se explicó el proceso posterior de la investigación.

5.5.3 Escala tipo Likert

La escala tipo Likert (anexo 1) ha sido una herramienta bastante útil en estudios sociales y educativos porque permite reunir información de manera sencilla y clara. Su uso es común cuando se busca conocer cómo piensan o sienten las personas respecto a un tema, y quizá por eso se ha vuelto tan práctica (Hernández Sampieri et al., 2018). Más que una técnica sofisticada, funciona porque quien responde puede ubicarse entre varios niveles de acuerdo, y eso da un panorama más amplio que una respuesta cerrada.

Su funcionamiento se basa en presentar una serie de afirmaciones que la persona debe valorar. En esta investigación se trabajó con una escala que va de “nunca” hasta “siempre”, y aunque parezca una gradación simple, esos puntos intermedios suelen dar información valiosa. A veces la duda, el “a veces”, dice más

que un “sí” o “no” tajante. Ese matiz ayuda a entender mejor las actitudes o percepciones que se quieren analizar.

Una de las razones por las que esta escala sigue tan presente en la investigación educativa es su flexibilidad. Se adapta a diferentes contextos sin mayor complicación y permite obtener datos que después pueden interpretarse de forma más sistemática. No se trata de números fríos, sino de un punto de partida para ordenar ideas, reconocer patrones y ubicar ciertos aspectos que quizá no se habían hecho visibles.

También resulta útil porque capta la intensidad de lo que las personas sienten respecto a un tema. No todos interpretan una situación con la misma fuerza, y esta escala deja espacio para esas diferencias. Cuando los temas son complejos, o cuando hay experiencias muy diversas, ese rango de respuestas ayuda a no simplificar aquello que, en realidad, es más amplio.

En esta investigación se utilizó una escala adaptada de la “Escala de Inclusión”, basada en el Índice de Inclusión de Ainscow y Booth. Esta versión fue elaborada por la Secretaría de Educación de Zacatecas y se aplicó en el ciclo escolar 2019–2020, justo antes del aislamiento por la pandemia. Su aplicación ofrece un primer vistazo de cómo se encontraba la educación inclusiva en ese momento en las escuelas atendidas.

La escala retoma tres dimensiones centrales. Por un lado, la cultura, que se relaciona con valores, creencias y maneras de actuar dentro de la comunidad escolar. En cada escuela estas formas se manifiestan distinto, y son la base de cómo se entiende la diversidad y el trabajo cotidiano.

Otra dimensión es la de las políticas, que se refiere a las decisiones que orientan lo que se hace en la escuela para favorecer la inclusión. No se limita a documentos, sino a cómo se organizan los apoyos, cómo se planifica y qué acuerdos se toman para atender las necesidades de todos los alumnos y reducir las barreras que enfrentan.

La tercera dimensión es la de las prácticas. Aquí se observan las acciones concretas que se realizan en el aula y en la escuela. Más allá de lo que se dice que se hará, esta parte muestra lo que realmente sucede: las estrategias que se aplican, la interacción entre docentes y alumnos y, en general, la manera en que se materializan las otras dos dimensiones.

Estas tres partes, vistas en conjunto, permiten tener una idea más clara de cómo se vivía la educación inclusiva antes de la pandemia y qué aspectos ya mostraban avances o necesidades particulares. Por ello la escala fue un primer paso necesario para comprender el contexto en el que se desarrollarían los demás momentos del estudio.

Cabe mencionar que el análisis de este instrumento no se realizó a partir de cuestiones meramente numéricas sino como un apoyo cuantitativo descriptivo que brinda horizontes de sentido, revelando la postura experiencial dentro de la realidad vivida por los participantes, por lo que este instrumento se interpretó de manera descriptiva.

Siguiendo a Bassi (2015), los instrumentos de recogida de información constituyen solamente uno de los componentes del diseño metodológico y no determinan por sí mismos la naturaleza de una investigación. En este estudio, la

escala tipo Likert adaptada del Índice de Inclusión se incorpora como un referente que permite contextualizar las condiciones existentes en las escuelas antes del confinamiento por COVID-19. Su utilización no tuvo como finalidad la realización de análisis estadísticos, sino la recuperación de información que permitiera contrastar y complementar la comprensión del fenómeno estudiado en función de los hallazgos expresados por los participantes en los grupos focales, en congruencia con el enfoque fenomenológico que orienta la investigación.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

Para interpretar los resultados se trabajó cada momento de la investigación y en todos se mantuvo una base común: los grupos focales acompañados de la entrevista semiestructurada. Esa parte no cambió. Lo que sí varió fue la manera de revisar la información obtenida en cada etapa.

En el primer momento, el de antes del confinamiento, se utilizó la escala tipo Likert además de los grupos focales, lo que permitió ir contrastando lo que los docentes respondieron en la escala con lo que terminaron comentando en las sesiones grupales. Esa combinación contribuyó a ver con más claridad cómo estaban viviendo la inclusión en ese tiempo y qué elementos coincidían entre los dos instrumentos analizados de manera cualitativa.

Durante la pandemia, el análisis tomó otro rumbo porque las experiencias relatadas tenían otro tipo de matices. Se siguió trabajando con los grupos focales y la entrevista, solo que aquí la revisión se orientó a reconocer qué palabras y expresiones se repetían más entre los docentes. Por esa razón se recurrió a nubes de palabras, que permitieron ubicar con rapidez los conceptos que aparecían una y otra vez y que daban una idea bastante clara de lo que marcó ese periodo.

Ya en el regreso presencial, el contenido de los grupos focales se obtuvo a través de relatos que tenían cierta carga personal. Por eso se optó por un análisis narrativo. Este tipo de revisión permitió ordenar las historias, ver los cambios que ellos mismos reconocían y entender cómo empezaban a reconstruir su experiencia con la inclusión después del aislamiento. Fue una manera más cercana de

comprender lo que ese proceso dejó en las escuelas, las necesidades y los nuevos retos.

6.1 Antes del Confinamiento por COVID-19

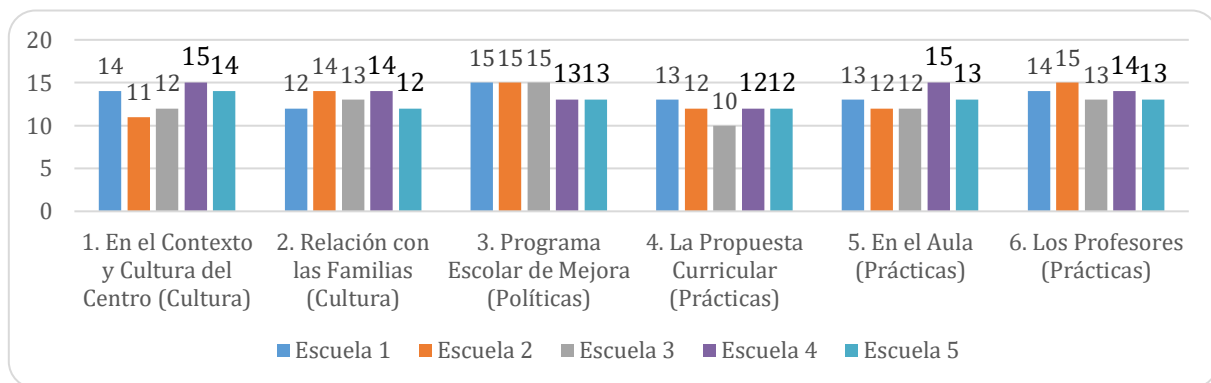
En un primer momento se aplicó una escala tipo Likert y posteriormente se complementó con lo obtenido en los grupos focales a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada, obteniendo información respecto la situación de la educación inclusiva antes de la pandemia en las escuelas estudiadas.

Esta escala permitió conocer si se implementaban aspectos inclusivos, información que fue complementada con lo obtenido en la entrevista realizada. Los resultados de esta etapa inicial proporcionaron una base que permite comprender la realidad educativa y establecer comparaciones con los momentos posteriores.

El instrumento en conjunto con la entrevista semiestructurada permitió realizar un diagnóstico y a la vez una profundización para conocer las acciones que se realizan dentro de la escuela y en la comunidad a partir de las tres dimensiones de la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas. Estos instrumentos permitieron obtener un panorama cualitativo de la inclusión, brindando información respecto de las dimensiones que es necesario fortalecer.

Figura 1

Resultados de las dimensiones cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas obtenidos mediante la escala tipo Likert



Puntos de corte:

- 5 Nula
- 10 Casi Nulo
- 15 Inicialmente inclusiva
- 20 Medianamente Inclusiva
- 25 Inclusiva

Nota: Elaboración Propia con base en Ainscow y Booth (2002)

A partir de los resultados obtenidos en la escala de Likert interpretada de manera descriptiva, y la aplicación de la entrevista semiestructurada se realizó el análisis considerando las tres dimensiones propuestas por Ainscow y Booth (2002): cultura, políticas y prácticas, diferenciando también por nivel educativo: preescolar (Escuelas 1, 2 y 3), primaria (Escuela 4) y telesecundaria (Escuela 5). Esta estructura permite identificar con mayor claridad las fortalezas y áreas de oportunidad de cada nivel escolar.

6.1.1 Nivel preescolar

a) Dimensión: Cultura

En los tres preescolares, los puntajes de la dimensión cultural oscilan entre 11 y 15. Ese rango da un panorama respecto a que ya existen intentos por reconocer la diversidad dentro de la escuela, aunque todavía aparecen rastros de prácticas que vienen de modelos más tradicionales y que, sin querer, siguen marcando límites en la participación de algunos alumnos.

Al revisar el apartado que habla del contexto y de la cultura del centro, se ve que el personal empieza a identificar la necesidad de crear ambientes donde las diferencias no solo se acepten, sino que formen parte natural del trabajo diario. Sin embargo, también se nota que el equipo docente no siempre se mueve en la misma dirección. Hay esfuerzos individuales, pero falta que todos compartan una visión más unificada sobre lo que implica trabajar desde un enfoque inclusivo.

Sobre la relación con las familias, los resultados se acercan al límite inferior de lo considerado como un avance inicial. Esto refleja que sí hay intentos de comunicación y algunas acciones para vincularlas, aunque no son constantes ni llegan por igual a todos los hogares. En algunos casos, la participación familiar se mantiene más bien intermitente.

La cultura en torno a la inclusión muestra señales que pueden considerarse alentadoras, pero no deja de evidenciar la presencia de ideas o prácticas que todavía pueden frenar la participación de ciertos alumnos, sobre todo de quienes requieren apoyos más específicos. Hay avances, pero también pendientes que, en

lo cotidiano, marcan la diferencia entre estar presentes y realmente sentirse incluidos.

b) Dimensión: Políticas

En esta dimensión, los tres preescolares oscilan entre 14 y 15 puntos. Ese rango deja ver que ya existe cierta estructura en las políticas que manejan de manera interna, sobre todo porque varios docentes comentaron que, al momento de elaborar el Programa Escolar de Mejora, la USAER 54 suele involucrarse y aportar. Esa participación hace que el documento tenga un enfoque más claro en temas de inclusión y que, al menos en teoría, los centros tengan una ruta para orientar su trabajo en ese sentido.

Aun así, el hecho de que los puntajes no lleguen a niveles más altos deja ver algo que también se percibe en la práctica: hay una planeación formal, pero no siempre se refleja en lo que pasa todos los días dentro de la escuela. Las políticas inclusivas aparecen en los documentos, sí, pero no siempre se aplican de forma pareja entre todo el personal, ni se convierten en acciones que se sostengan a lo largo del ciclo escolar.

En varios momentos, lo que se escribe y lo que finalmente sucede todavía no termina de empatar. Eso crea una distancia entre la intención y la práctica, algo que los propios docentes reconocen cuando hablan de que hay acuerdos establecidos, pero que no siempre logran materializarse en las aulas.

c) Dimensión: Prácticas

Las prácticas pedagógicas y el trabajo dentro del aula presentan valores entre 12 y 14 puntos. Esto deja ver que las maestras de los tres preescolares van

intentando mover sus actividades, cambiar materiales o abrir espacios para que todas las niñas y todos los niños puedan participar, aunque todavía no se logra una práctica que pueda considerarse consolidada. A veces se nota que una docente se siente más segura para adaptar lo que hace y otra apenas va comenzando, y esa diferencia se refleja directamente en el ritmo de cada grupo. También influyen las experiencias previas, la organización del plantel y el acompañamiento que reciben, porque no todos cuentan con los mismos apoyos ni con la misma facilidad para hacer cambios dentro del aula. Durante el grupo focal se comentó algo que ayuda a entender este avance irregular: en preescolar la USAER puede entrar al salón sin tener que sacar al alumnado al aula de apoyo, y eso les permite trabajar dentro del mismo espacio y sin romper la dinámica del grupo, lo que facilita que las actividades se ajusten de manera más natural.

En varias respuestas se percibe que todavía persisten prácticas que vienen de modelos previos y que pesan en la toma de decisiones. No es resistencia, sino una costumbre que requiere tiempo para moverse hacia planteamientos más inclusivos. La cultura escolar muestra esa mezcla: por un lado, hay disposición para reconocer la diversidad; por otro, aún se escuchan ideas tradicionales que no siempre favorecen la participación de todos. Algo similar ocurre con las familias: algunas se involucran con más constancia y otras no, lo que hace que la continuidad del trabajo se vea distinta en cada caso.

En cuanto a las políticas internas, los puntajes más altos se concentran en el Programa Escolar de Mejora Continua. Esto indica que sí existen lineamientos que intentan orientar el camino, sobre todo porque en la elaboración suelen participar

docentes de la USAER. Ese acompañamiento estructura, da piso y abre posibilidades, pero aun así, lo que aparece en los documentos no siempre logra reflejarse igual en cada aula. Hay escuelas donde esas políticas logran influir más y otras donde la aplicación se diluye porque cada docente organiza su práctica con base en sus posibilidades, sus tiempos y lo que va logrando comprender del enfoque inclusivo.

En conclusión, los tres preescolares estudiados muestran un panorama que todavía se encuentra en construcción, donde la cultura, las políticas y las prácticas avanzan, pero no con la misma fuerza ni al mismo ritmo. En lo cultural, se ve una disposición clara para reconocer la diversidad y un deseo de mejorar, aunque siguen presentes formas de trabajo heredadas que frenan un poquito la consolidación de una visión compartida. Las familias acompañan de manera desigual, lo que influye en cómo se sostiene el proceso en casa y en la escuela. En las políticas, existe una base formal que apunta hacia la inclusión y que intenta ordenar el camino, y la participación de la USAER 54 sirve como guía; sin embargo, todavía falta que esos lineamientos se conviertan en acciones constantes, visibles y comunes para todos los planteles. Y en las prácticas, aunque se nota el esfuerzo por adaptar, diversificar y reorganizar el trabajo, las diferencias entre docentes muestran que aún no se alcanza un punto en el que todas las niñas y todos los niños participen bajo las mismas condiciones. Aun así, estos tres centros tienen condiciones favorables para seguir avanzando si logran articular de mejor manera lo que piensan, lo que planean y lo que hacen en el aula, hasta convertirlo en un trabajo más parejo que garantice la participación plena, en especial de quienes necesitan más apoyos en el día a día.

6.1.2 Nivel primaria

a) Dimensión Cultura

En la escuela primaria, la dimensión cultural se mueve entre 12 y 14 puntos. Esa variación deja ver que hay una idea inicial sobre la diversidad, pero todavía muy mezclada con formas de trabajo que vienen de años atrás. En los grupos focales, varias maestras comentaban que, a diferencia del preescolar, aquí el ritmo cambia porque la organización por grados es más estricta y el ambiente general del plantel tiende a ser más rígido. No es que falte interés, más bien el funcionamiento de la escuela marca dinámicas que no siempre permiten modificar tanto como se quisiera.

En las conversaciones que surgieron durante el análisis, las y los docentes mencionaban varias cosas que influyen directamente. La presión por avanzar en los contenidos, el hecho de que en cada ciclo trabajan varios docentes, la preocupación constante por los resultados académicos y el tiempo limitado para actividades más flexibles. Todo eso pesa. Aunque sí hay intención de atender la diversidad, muchas veces esa intención se queda en la buena voluntad de cada maestro y no logra convertirse en una forma común de trabajo.

La comunicación con las familias es uno de los puntos donde más se nota este reto. El puntaje más bajo aparece aquí, y coincide con los comentarios de varios docentes que sienten que la relación escuela–familia se mantiene sobre todo en lo formal, solo cuando hay reuniones o avisos importantes. No llega a construirse una colaboración constante que pueda sostener a los estudiantes que requieren un seguimiento más cercano. Eso complica bastante las cosas, porque sin esa

coordinación, muchos esfuerzos dentro del aula no alcanzan el impacto que podrían tener.

En medio de todo esto, la cultura de la escuela muestra avances que no deben dejarse de lado. Hay docentes que están buscando nuevas maneras de atender a quienes enfrentan más barreras, y hay una disposición clara para mejorar. Aun así, hace falta que el trabajo se piense de manera más conjunta. Que lo que una persona intenta no quede aislado. Que exista un acuerdo más claro sobre qué se entiende por inclusión y cómo se sostiene todos los días, no solo cuando surge un caso complejo. Este punto es clave, porque mientras la atención siga dependiendo del esfuerzo individual de cada docente, será difícil que toda la comunidad escolar avance en la misma dirección.

b) Dimensión Políticas

En el caso de la primaria, el resultado en la dimensión de políticas quedó en 13 puntos. Eso coloca a la escuela en un nivel que apenas empieza a ser inclusivo, aunque no con la misma firmeza que se observa en los preescolares. Es decir, los documentos existen, los lineamientos también, pero no siempre se convierten en acciones visibles o constantes dentro de la vida escolar. Lo que está escrito en papel no necesariamente se vive del mismo modo en el aula.

Durante los grupos focales, varios docentes explicaron por qué sucede esto. Hablaron de la rotación continua por grado, del exceso de trámites, de la falta de continuidad entre un ciclo y otro, y también de que casi no tienen tiempos para sentarse a trabajar en colectivo sobre estos temas. Todo esto termina afectando el

seguimiento de acuerdos y decisiones que en teoría tendrían que sostener la inclusión. Incluso el Programa Escolar de Mejora contempla actividades relacionadas con las barreras para el aprendizaje, pero muchas veces dependen del tiempo libre del docente, de la carga administrativa del momento o de la formación que cada quien ha logrado obtener por su cuenta.

Con este puntaje lo que se aprecia es que la primaria sí reconoce que la inclusión es una meta, pero todavía no construye los mecanismos que aseguren que esa meta se cumpla de forma continua. Hay un desfase entre lo que se plantea como política y lo que realmente se lleva a cabo. Ese espacio entre lo que se dice y lo que se logra todavía es uno de los retos más grandes para la escuela.

c) Dimensión Prácticas

En esta dimensión, la primaria es donde más se notan las debilidades. El puntaje más bajo aparece justo en la parte de la propuesta curricular, que quedó en 10 puntos, prácticamente en el límite entre lo casi nulo y lo apenas inicial. Esto deja ver que la adaptación del currículo, el uso de diferentes maneras de enseñar y una evaluación más flexible todavía no forman parte del día a día en las aulas.

Al escuchar a los docentes en los grupos focales, esto no sorprende tanto. Ellos mencionan varios factores que van desde la presión constante por cubrir los aprendizajes esperados, hasta la idea de que trabajar la inclusión “quita tiempo” o complica la planeación. También hablaron de la falta de preparación más específica, de la costumbre de mantener una forma de trabajo muy frontal y, además, del

tamaño de la escuela, que es una de las más grandes del estado y tiene un número muy alto de alumnos. Todo eso termina influyendo en lo que ocurre en el salón.

En otros apartados de prácticas, los puntajes se movieron entre 12 y 13 puntos. Esto muestra que sí hay intentos por atender de manera distinta a quienes lo requieren, pero siguen siendo esfuerzos aislados, muy marcados por la iniciativa de cada docente. La distancia entre lo que dicen las políticas y lo que realmente se hace dentro de las aulas es muy evidente en este nivel. Falta acompañamiento, espacios para que el personal docente pueda trabajar en conjunto y formación continua que ayude a sostener cambios reales.

Como se puede observar, en la primaria estudiada se observan avances, pero todavía rodeados por muchas limitaciones propias de cómo está organizada la escuela. Hay disposición para atender la diversidad, pero entre la presión por cumplir contenidos, la organización por grados y la ausencia de tiempos colegiados, esa intención no siempre llega a convertirse en acciones claras. Las políticas existen, sí, pero dependen demasiado del esfuerzo individual de cada docente y esto provoca diferencias grandes entre grupos. Y en cuanto a las prácticas dentro del aula, siguen en una etapa muy inicial: las adecuaciones, la diversificación de actividades y el acompañamiento a los alumnos con discapacidad todavía no logran hacerse parte del trabajo cotidiano.

6.1.3 Nivel telesecundaria

a) Dimensión Cultura

En la telesecundaria, los puntajes obtenidos en la dimensión cultural oscilan entre 13 y 14 puntos, lo que refleja que sí hay un reconocimiento general de la diversidad del alumnado y una intención por parte del personal de mantener un ambiente de respeto. Sin embargo, en este nivel entran en juego muchos elementos propios de la adolescencia que hacen más complicada la construcción de una cultura inclusiva. Los docentes mencionaron en los grupos focales que, a diferencia de otros niveles, aquí se lidia todo el tiempo con cambios emocionales, conflictos entre compañeros, presión social y dinámicas que pueden influir en cómo se perciben las diferencias entre los estudiantes.

Este tipo de situaciones hace que la escuela tenga que trabajar no solo en lo pedagógico, sino también en la manera en que los adolescentes conviven, se relacionan y se expresan. La creación de ambientes donde todos se sientan seguros, escuchados y valorados requiere esfuerzos constantes, y eso se refleja en los resultados. Los puntajes no son bajos, pero tampoco alcanzan niveles más altos porque todavía hay elementos que frenan la consolidación de una cultura más sólida.

En varios momentos, los docentes comentaron que la percepción de la discapacidad o de cualquier diferencia puede verse muy influida por los propios compañeros, lo que obliga a redoblar el trabajo grupal, la sensibilización y el acompañamiento emocional. Esto es clave, porque a esta edad los juicios entre pares pesan mucho más que en otros niveles. Por eso, aunque existe disposición,

la telesecundaria sigue enfrentando retos para integrar de forma plena a todos sus estudiantes sin distinción.

b) Dimensión Políticas

La telesecundaria aparece con uno de los desempeños más estables en la dimensión de políticas, con puntajes que van de 13 a 15 puntos. Esto deja ver que, por lo menos en el plano institucional, sí existen lineamientos claros y una intención evidente de orientar el trabajo hacia la inclusión. No es que todo esté resuelto, pero hay una base que permite avanzar sin partir desde cero.

En este nivel suele haber una estructura un poco más definida y, casi siempre, alguien en la dirección o alguna figura de apoyo que impulsa el cumplimiento de distintas políticas. Según lo que compartieron los docentes en los grupos focales, mucho del trabajo cotidiano se concentra en atender temas que para ellos resultan urgentes: convivencia, prevención de la violencia, situaciones relacionadas con la sexualidad, consumo de sustancias y otros asuntos que se viven todos los días dentro y fuera del aula. Por eso, los puntajes altos reflejan que estos elementos se han ido incorporando de manera más formal dentro de la organización escolar, aunque eso no significa todavía que lo escrito se viva igual en cada espacio.

La constancia que muestra la telesecundaria en esta dimensión sí se vuelve una fortaleza, porque crea un marco más estable para que las prácticas puedan mejorar con el tiempo. Aun así, sigue pendiente que estas políticas logren convertirse en acciones que se sostengan y no se queden únicamente en documentos o en buenas intenciones que dependen del impulso de unos cuantos.

c) Dimensión Prácticas

Las prácticas en la telesecundaria son, sin duda, la parte donde más se notan las dificultades. El puntaje más bajo (10 puntos) aparece justo en la propuesta curricular, lo que deja ver que aún cuesta trabajo ajustar contenidos, maneras de enseñar y formas de evaluar para que realmente respondan a la diversidad del grupo. Los docentes comentaron que trabajar con adolescentes siempre trae consigo dinámicas más movidas: hay días en que la disciplina se vuelve un reto, la participación cambia mucho de un momento a otro y, además, las exigencias del currículo siguen presentes, lo cual termina limitando la posibilidad de sostener prácticas inclusivas de forma más constante.

En los otros apartados, los puntajes se movieron entre 12 y 13 puntos. Esto muestra que sí existen intentos por modificar actividades o dar apoyos adicionales cuando se puede, pero esas acciones todavía no alcanzan para garantizar una verdadera inclusión. En este nivel, la tensión entre lo que marca el programa y lo que pasa en el salón es más evidente que en otros. El contenido disciplinar suele imponerse y muchas veces deja poco espacio para atender a quienes necesitan una explicación distinta o un ritmo diferente.

Hay que tomar en cuenta también que la diversidad en telesecundaria no solo se limita a estudiantes con discapacidad. Aquí conviven jóvenes con rezago, dificultades emocionales, situaciones familiares complejas, distintos niveles de motivación y un abanico de experiencias que afectan directamente su forma de aprender. Todo esto exige prácticas más flexibles y una intervención más amplia desde la escuela, algo que todavía cuesta sostener con regularidad.

Para terminar el análisis de este nivel, la inclusión avanza, pero a un ritmo más lento y con obstáculos muy propios de esta etapa. Aunque la intención institucional existe y se refleja en algunos lineamientos, esa intención no siempre alcanza a sostenerse en lo que ocurre cada día dentro del aula. Entre la presión por cubrir contenidos, las dinámicas entre los propios adolescentes y los problemas sociales que rodean a la comunidad, las prácticas inclusivas terminan siendo las más afectadas. Las políticas muestran una estructura más clara en comparación con otros niveles, pero eso no garantiza que se apliquen igual en todo momento. Las prácticas siguen siendo el punto más débil: los ajustes razonables al currículo casi no se logran, la atención diferenciada se complica y el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad queda limitado por la carga académica y por la necesidad de manejar el grupo en su conjunto. En este nivel, los esfuerzos existen, pero aún falta mucho para que logren convertirse en una práctica constante.

6.1.4 Reflexión general del momento: antes de la pandemia por COVID-19

Antes de que iniciara la pandemia, la educación inclusiva en las escuelas estudiadas avanzaba, pero todavía en un punto muy inicial. Había intención, había voluntad y también algunos esfuerzos que ya comenzaban a generar pequeños cambios, aunque todavía no suficientes. Lo que mostraron la escala Likert y lo que compartieron los docentes en los grupos focales deja claro que sí existía conciencia sobre la importancia de atender a los alumnos con discapacidad; el problema es que esa conciencia no siempre lograba convertirse en acciones estables dentro del aula. Todo dependía mucho del nivel educativo, de la organización propia de cada

escuela y, en gran medida, de la presencia de USAER, que era un apoyo casi indispensable para poder atender a los estudiantes que requerían algún acompañamiento.

En esos meses previos a la pandemia, la interacción diaria era el punto clave que sostenía gran parte del trabajo. El contacto directo con los niños permitía a los docentes ajustar actividades, observar cómo iban avanzando y darse cuenta, casi sin necesidad de instrumentos formales, cuándo había algo que podía estar influyendo en su aprendizaje. Esa cercanía hacía posible coordinarse con USAER, avisar a las familias cuando algo llamaba la atención o, simplemente, adaptar una dinámica del día porque el grupo lo necesitaba. La inclusión, más que en las políticas, se sostenía en esa relación constante que se daba dentro del salón.

En preescolar, este trabajo aparecía mucho más claro. Las docentes comentaron que la flexibilidad del nivel les permitía mover actividades, ajustar ritmos, reorganizar a los niños y volver a intentar cuando alguna cosa no funcionaba. Además, los grupos eran más pequeños y las familias solían estar mucho más presentes, lo cual facilitaba intervenir a tiempo cuando era necesario. Las prácticas no estaban consolidadas al cien por ciento, pero sí había un ambiente más abierto a la comunicación, a la observación cercana y a la participación de USAER en la vida cotidiana del aula. Antes del confinamiento, la inclusión en preescolar dependía mucho del trato humano, de la escucha y de la colaboración constante con las familias, lo que coincidía con la naturaleza propia de este nivel educativo.

En primaria, el panorama cambiaba bastante. Aunque los docentes tenían clara la importancia de apoyar a los alumnos con discapacidad, la estructura del

nivel les dejaba poco margen para ajustar. Lo que decían en los grupos focales coincide con los puntajes obtenidos: había intención, pero no el tiempo suficiente ni la flexibilidad necesaria. El currículo era más rígido, la presión por cubrir los aprendizajes esperados era mayor y la organización por grados hacía difícil modificar la forma de trabajo. Muchos maestros confesaron que preferían que los alumnos fueran atendidos por USAER fuera del salón, porque eso les permitía avanzar con el resto del grupo sin detenerse o cambiar la planeación. Esta práctica dejaba ver que, más que inclusión, lo que se vivía era integración: el alumno podía estar, pero la forma de participar seguía dependiendo de condiciones externas. La cultura escolar no era negativa, pero tampoco lo suficientemente abierta para sostener cambios de fondo.

En telesecundaria, los retos aumentaban. Los docentes describieron una dinámica más compleja, marcada por las características propias de la adolescencia, con grupos numerosos y situaciones emocionales que influían mucho en el ambiente de aprendizaje. La carga académica, los contenidos por cubrir y la necesidad constante de manejar la disciplina hacían más difícil implementar prácticas inclusivas dentro del aula. Los puntajes de la escala Likert mostraban que la dimensión de prácticas era la más débil, sobre todo en lo relacionado con la propuesta curricular. Los maestros expresaron que, ante las dificultades, preferían que los alumnos con discapacidad fueran atendidos fuera del grupo, porque eso facilitaba el manejo del salón y permitía continuar con el trabajo programado. Aunque había políticas internas y cierta estructura institucional sólida, la inclusión

dentro del aula todavía no tenía las condiciones necesarias para sostenerse sin apoyo directo y continuo de USAER.

Al revisar el panorama completo, lo que se observa es un avance desigual antes de la pandemia. Preescolar se encontraba mejor posicionado, principalmente por la flexibilidad del nivel, el contacto estrecho con las familias y la posibilidad de adaptar actividades sin comprometer los objetivos. En cambio, primaria y telesecundaria enfrentaban barreras propias de su organización: programas más rígidos, tiempos limitados para planear estrategias diferenciadas y dinámicas de grupo que hacían más difícil sostener un trabajo inclusivo dentro del aula. En todos los niveles, USAER era fundamental. Sin embargo, esta dependencia también dejaba ver que las escuelas todavía no contaban con estructuras internas suficientemente sólidas para sostener procesos inclusivos sin requerir apoyo externo en casi todo momento.

6.2 Durante el confinamiento por COVID-19

Para analizar lo que ocurrió durante y después del confinamiento por COVID-19, la información se recuperó a partir de los grupos focales. En estas sesiones se trabajó con una entrevista semiestructurada que permitió hacer preguntas abiertas y dejar que los docentes participantes fueran construyendo sus respuestas con libertad. Esto generó conversaciones muy ricas, donde no solo se respondían las preguntas, sino que surgían ideas, ejemplos y comparaciones que ayudaron a entender mejor cómo vivieron ese periodo.

En estos encuentros, los maestros fueron hablando de todo lo que atravesaron: los retos inesperados, las formas que encontraron para mantener el contacto con los alumnos, los cambios en la dinámica de las clases y, algo que se repitió mucho, cómo reaccionaron las escuelas y las autoridades ante la educación inclusiva en medio del aislamiento. De ahí salió información muy detallada, con matices y situaciones específicas que solo pueden describirse cuando quien lo vivió lo explica desde su experiencia.

El análisis se organizó considerando los niveles educativos y las tres dimensiones que estructuran la inclusión: cultura, políticas y prácticas. Y para mostrar de manera más clara las ideas que más se repitieron, se elaboraron nubes de palabras que ayudan a identificar los conceptos que aparecieron con mayor frecuencia y que reflejan lo que realmente marcó esos dos momentos del estudio.

Por otro lado, con el propósito de proteger la identidad de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información proporcionada durante los grupos focales, se implementó un sistema de codificación alfanumérica para identificar cada una de las intervenciones realizadas. La utilización de códigos constituye una práctica habitual en la investigación cualitativa, ya que permite resguardar el anonimato de los participantes sin afectar el seguimiento y análisis de los datos obtenidos.

La estructura de los códigos se integró por tres elementos: el número de la escuela participante, la abreviatura del nivel educativo (PRE para preescolar, PRI para primaria y SEC para secundaria) y el número consecutivo asignado a cada docente dentro de su centro escolar. De esta manera, el código 1PRE1 identifica al

docente 1 perteneciente a la escuela 1 del nivel preescolar, mientras que el código 1PRI1 corresponde al docente 1 de la escuela 1 del nivel primaria.

Este procedimiento permitió organizar sistemáticamente la información obtenida durante el proceso de investigación, facilitando la identificación de las intervenciones durante la fase de análisis e interpretación de los datos. Asimismo, contribuyó a preservar la privacidad de los participantes, aspecto particularmente relevante cuando las experiencias compartidas se encuentran vinculadas con su práctica profesional y con situaciones ocurridas dentro de los centros educativos.

Flick (2018) señala que la protección de la identidad de los participantes constituye uno de los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa, por lo que el uso de sistemas de codificación representa una estrategia que permite garantizar la confidencialidad de la información sin perder la posibilidad de rastrear analíticamente el origen de los datos. En este mismo sentido, Gibbs (2012) destaca que la asignación de códigos facilita la organización, recuperación y análisis de la información cualitativa, permitiendo establecer vínculos entre los datos y los participantes sin comprometer su identidad.

Tabla 4
Codificación de los docentes participantes

No. de escuela	Nivel	No. de participante	Código asignado
1	Preescolar	1,2,3...	1PRE1
2	Preescolar	1,2,3...	2PRE1
3	Preescolar	1,2,3...	3PRE1
1	Primaria	1,2,3...	1PRI1
1	Secundaria	1,2,3...	1SEC1

Nota. Elaboración propia. PRE = preescolar; PRI = primaria; SEC = secundaria.

6.2.1 Nivel preescolar

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el nivel de preescolar. Se muestra una serie de nubes de palabras que permiten observar los términos más frecuentes en las respuestas, lo que da una idea general de las situaciones que se presentaron en este nivel durante el confinamiento.

A partir de esta información, se realiza el análisis organizado en las dimensiones: cultura, políticas y prácticas. Estas permiten ordenar la información y facilitar la comprensión de los resultados en este nivel.

a) Dimensión Cultura

Figura 2

Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en preescolar durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras muestra que, según lo que compartieron de los tres preescolares estudiados en los grupos focales, el confinamiento estuvo atravesado por emociones muy fuertes. Se repiten términos como *“frustración”* y *“miedo”*, lo que deja ver que ese periodo impactó de manera profunda tanto al personal docente como a las familias. En uno de los grupos, una maestra recordó que *“sentía mucha angustia porque los niños no estaban conviviendo con nadie”* (2PRE3), una frase que retrata con claridad la preocupación por el bienestar emocional de las niñas y los niños durante el encierro.

En varios momentos aparecieron palabras como *“mamá”, “papá”, “abuelos”, “tíos”,* lo que sugiere que, en los tres preescolares, gran parte de lo que pudo sostenerse se apoyó en la familia. Algunas maestras comentaron que el avance dependía directamente de quién estuviera con los niños en casa. Por otro lado se mencionó que *“las actividades solo se realizaban si la mamá estaba al pendiente”* (2PRE1). Una docente explicó que *“cuando los papás trabajaban y el niño se quedaba con la abuelita, no se podía avanzar mucho”* (3PRE1). Esto deja ver que el acompañamiento familiar era muy necesario para llevar a cabo las acciones pedagógicas en el hogar.

También sobresalen palabras como *“comunicación”, “cercanía”, “convivencia”, “participación” y “colaboración”.* Varias maestras comentaron que una parte importante del trabajo fue mantener el vínculo, aunque fuera a distancia. La maestra 1PRE2 recordó que *“las llamadas eran lo único que nos mantenía cerca de los niños”.* En el caso de 1PRE5 compartió que enviaban mensajes de voz *“para que escucharan nuestra voz y no se sintieran tan alejados”.* La comunicación funcionó tanto como seguimiento escolar como un apoyo emocional en medio de la incertidumbre.

Otros términos como *“límites”, “comportamiento” e “interés”* aparecieron cuando describían los cambios que observaban según lo que las familias les comentaban. De acuerdo con la experiencia de 2PRE1, algunos niños *“se desesperaban muy rápido”* o que *“no querían trabajar porque en casa no había una rutina”.* Estas observaciones permiten entender cómo el confinamiento alteró la

dinámica de muchos hogares y cómo eso tuvo un efecto directo en la actitud de los niños hacia las actividades escolares.

Aun con las dificultades, también hubo comentarios que muestran el esfuerzo de las familias por sostener el proceso. Una maestra mencionó que *“las mamás hicieron lo que pudieron para que los niños no se desconectaran”* (1PRE2). Esta frase resume bien el ambiente de ese periodo: un intento constante, dentro de lo posible, por mantener el vínculo.

Tomando en cuenta todos estos testimonios, lo que se percibe es que, durante el confinamiento, la cultura inclusiva en los tres preescolares se reorganizó alrededor de la contención emocional, el acompañamiento cercano y la comunicación continua. No fue un proceso sencillo, pero permitió mantener cierto nivel de participación y de conexión con las niñas y los niños en un momento marcado por la distancia y las limitaciones del aislamiento

b) Dimensión Políticas

Figura 3

Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en preescolar durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras vinculada a las políticas inclusivas deja ver que, en los tres preescolares estudiados, el confinamiento se vivió con muchas limitaciones estructurales que afectaron directamente la continuidad del trabajo escolar. La palabra “*carencias*” aparece casi al centro de todo, y coincide con lo que comentaron en los grupos focales. Varias expresiones apuntan hacia lo mismo. De acuerdo con 2PRE4, “*muchos papás no tenían ni para los datos, así que no les llegaban los mensajes*”. Una docente comentó que “*no había dinero para imprimir los cuadernillos cada semana*” (1PRE6). Estas frases muestran con claridad cómo la desigualdad económica terminó influyendo en la posibilidad de participar y sostener las actividades escolares.

Otro término que aparece con mucha fuerza es “rezago”. Según lo que compartieron en los tres preescolares, el aislamiento dejó consecuencias que se acumularon con el tiempo. Algunas maestras mencionaron que varios niños regresaron *“muy atrasados”*, sobre todo aquellos que requerían mayor acompañamiento. La maestra 3PRE3 comentó que *“cuando regresaron, venían con un atraso enorme porque en casa no podían trabajar con ellos”*. Esto muestra que las políticas implementadas no lograron equilibrar las desigualdades previas y, en algunos casos, incluso las profundizaron.

Aparecen también palabras como *“gobierno”*, *“apoyo”* y *“falta”*, que reflejan una sensación compartida: el acompañamiento institucional no fue suficiente. Según la experiencia de 1PRE1 *“el gobierno decía que todo era muy fácil, pero nunca nos mandaron nada para trabajar con los niños”*. Otra docente, 2PRE2, mencionó que *“solo mandaban indicaciones, pero sin materiales ni apoyo real”*. Estas expresiones muestran una distancia entre lo que se anunciaba desde afuera y lo que realmente llegaba a las escuelas.

La palabra *“tecnologías”* resalta también en la nube, lo cual tiene sentido si se toma en cuenta que muchas familias no tenían dispositivos, datos o incluso conocimientos para usar las plataformas. En cuanto a 3PRE1 explicó que *“la mayoría solo tenía un celular y se lo llevaban al trabajo; los niños no podían conectarse”*. Con esto, se deja ver que las políticas nacionales orientadas hacia el trabajo digital no tomaron en cuenta la realidad de estas comunidades.

También aparece el término *“costos”*, que refuerza la carga económica que implicó sostener las actividades escolares. La docente 2PRE4 comentó que *“los*

papás se desesperaban porque todo era gastar y gastar". Ese desgaste económico fue una constante para muchas familias.

En general, los testimonios del personal docente en los tres preescolares muestran que, durante la pandemia, las políticas educativas no lograron compensar las desigualdades ni asegurar condiciones mínimas para todos. Entre la falta de recursos, el rezago creciente, el acceso desigual a tecnologías y la percepción de un apoyo gubernamental limitado, la inclusión terminó dependiendo más de la voluntad de las familias y del esfuerzo de que de una estructura institucional capaz de sostener el proceso.

c) Dimensión Prácticas

Figura 4

Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en preescolar durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras vinculada a las prácticas inclusivas deja ver que, en los tres preescolares estudiados, el confinamiento obligó a reorganizar su forma de trabajar con lo poco que había a la mano. No eran condiciones propias del nivel, ni se parecían a lo que normalmente se hace en preescolar. Entre todo lo que aparece en la nube, “Classroom” destaca casi como si fuera la herramienta principal, aunque en realidad no lo fue. Surgió más por insistencia institucional que por utilidad. En los grupos focales lo dijeron varias veces. La participante 2PRE1 comentó que *“los niños no podían entrar al Classroom, y aunque entraran, ahí no se puede trabajar*

lo que ellos necesitan". Y es cierto. En preescolar el trabajo se sostiene en el movimiento, la exploración, lo sensorial, la cercanía... nada de eso se puede replicar desde una plataforma rígida.

Otro término que aparece con fuerza es *"cuadernillos"*. Estos se usaron como alternativa para quienes no podían conectarse, pero también tuvieron sus límites. La maestra 3PRE4 explicó que *"solo podíamos poner ejercicios de motricidad fina o trazos, pero la motricidad gruesa casi no se podía trabajar"*. Y así sucedió: actividades que normalmente implican juego, coordinación, espacio, interacción corporal, quedaron reducidas a hojas impresas que no podían abarcar lo que el nivel requiere.

Frente a todas estas complicaciones, *"WhatsApp"* terminó siendo el canal más estable. Las docentes de los tres preescolares lo repetían: ahí se mandaban audios, fotos, videos cortos, indicaciones rápidas. Una docente de 1PRE1 dijo que *"lo único seguro era WhatsApp; por ahí mandábamos todo"*. Otra, de 2PRE6, explicó que enviaba videos *"para explicarles cómo hacer la actividad porque por Classroom no se podía"*. Ese tipo de mensajes funcionaron casi como sustituto parcial de la interacción que en condiciones normales sucede cara a cara.

También aparecen palabras como *"casa"*, *"correo"* y *"Meet"*, que reflejan esa mezcla de canales improvisados. Pero su uso dependía de la disponibilidad en cada hogar. Hubo muchas dificultades con los datos, con la señal, con el único celular de la familia. La maestra 3PRE2 lo resumió cuando dijo que *"a veces no mandaban nada porque el papá se llevaba el celular al trabajo"*. El avance de los niños

terminaba dependiendo de factores que estaban completamente fuera del alcance de la escuela

En la nube aparece también “USAER”. Y sí, tuvo presencia, pero no fue un acompañamiento sencillo. En los grupos focales se mencionó que la intervención se daba de forma paralela, no siempre articulada. LA participante 1PRE1 comentó que *“ellos mandaban sus actividades y nosotros las nuestras; era difícil ponernos de acuerdo”*. La distancia terminó fragmentando el trabajo, como si cada uno enviara sus orientaciones sin poder realmente ajustarlas en conjunto.

Algo que influyó muchísimo fueron las situaciones emocionales y familiares. Varias maestras hablaron de pérdidas cercanas por COVID-19. No solo afectaba el progreso escolar, sino que también dejaba a los niños en estado de desorientación y tristeza. Según la experiencia de 2PRE1 *“hubo familias que se quedaron sin mamá, sin papá o sin un familiar; en esos casos no podíamos pedirles tareas además de que hubo alumnos de los que no supimos durante toda la pandemia”*. Ese tipo de experiencias atraviesan cualquier intención pedagógica.

Aun con todo esto, la palabra “atención” aparece fuerte, como si resumiera el esfuerzo que hicieron las maestras por sostener a sus alumnos desde donde se podía. Hubo llamadas individuales, videos específicos para quienes tenían más dificultades y muchos intentos por no dejar que el vínculo se perdiera del todo.

Para cerrar el análisis correspondiente a este nivel, en los preescolares estudiados el trabajo durante el confinamiento se sostuvo casi únicamente por el compromiso de las maestras y por la comunicación que se logró mantener con las familias, aunque fuera irregular y limitada. Muchas familias no pudieron acompañar

por cuestiones de trabajo o por falta de herramientas, y esto incrementó la sensación de rezago. Las orientaciones oficiales no se ajustaron a la forma de trabajar en preescolar, por lo que plataformas como Classroom terminaron siendo poco funcionales. En la práctica, la atención se fragmentó: USAER 54 apoyó hasta donde fue posible, pero la distancia hizo imposible ese acompañamiento cercano que el nivel requiere. La inclusión se sostuvo de manera parcial, dependiendo del esfuerzo docente y de la capacidad de cada familia para mantener algún tipo de vínculo pedagógico en medio de un contexto incierto.

6.2.2 Nivel primaria

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al nivel de primaria. Se incluyen nubes de palabras que muestran los términos más repetidos en las respuestas, lo que permite tener un panorama general de las situaciones que se presentaron en este nivel durante el confinamiento.

Con base en esta información, el análisis se organiza en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, lo que ayuda a dar orden a los resultados y a comprender mejor lo que se observó en este nivel educativo.

a) Dimensión Cultura

Figura 5

Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en primaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras correspondiente a la dimensión de cultura inclusiva en el nivel primaria durante el confinamiento evidencia que la cultura escolar quedó profundamente atravesada por las dinámicas familiares, las creencias sobre la enfermedad y las concepciones que ya se tenían respecto a la discapacidad y al rol de la escuela. La aparición reiterada de términos como “creencias”, “padres”, “familia” y “responsabilidad” muestra que, durante este periodo, los valores comunitarios y las prácticas cotidianas del hogar adquirieron un peso determinante en la continuidad del proceso educativo de alumnos con discapacidad.

Las “*creencias*” familiares emergieron como un factor clave para entender la manera en que se asumió la educación inclusiva durante el aislamiento. Las maestras y los maestros señalaron que, aunque algunas familias ya habían avanzado en procesos de aceptación y comprensión de las necesidades de sus hijos, otras retomaron explicaciones más tradicionales o incluso estigmatizantes. Como relató una docente: “*Había papás que de nuevo pensaban que su hijo estaba enfermo de otra cosa y no querían que hiciera ninguna actividad, solo por miedo*” (1PRI9). Esto revela que la pandemia reactivó inseguridades y percepciones que obstaculizaron la continuidad del apoyo escolar.

La palabra “*enfermedad*” ocupa un lugar central porque la cultura escolar se vio condicionada por el temor al contagio, la preocupación por la salud de los integrantes de la familia y la pérdida de interacción directa. Varias maestras comentaron que algunas alumnas y algunos alumnos vivieron de cerca el fallecimiento de familiares, lo cual afectó su estado emocional y su disponibilidad para continuar con las actividades. Una participante señaló: “*Tuvimos casos donde falleció el papá o la mamá, y claro que el niño ya no trabajaba igual; estaba triste o distraído*” (1PRI7). Estos eventos marcaron profundamente la forma de relacionarse con la escuela.

La presencia destacada de “*responsabilidad*” expresa la tensión cultural entre lo que la escuela esperaba y lo que las familias podían asumir. Aunque algunas madres y padres mantuvieron el acompañamiento, otros no lograron sostenerlo debido a la necesidad de salir a trabajar o por el agotamiento emocional. Las y los docentes mencionaron que “*no era mala voluntad, era que muchos ya no podían,*

porque tenían que atender la casa, el trabajo y además las actividades". Esto provocó que el proceso educativo dependiera, más que nunca, de la disponibilidad emocional y material de cada hogar.

La inclusión de "escuela", "maestros" y "alumnos" en la nube muestra que, aun en la distancia, el vínculo escuela–familia se mantuvo, pero de manera frágil y con múltiples dificultades. La ausencia de convivencia presencial afectó la capacidad de observar avances, detectar problemas o sostener un acompañamiento emocional adecuado. Un docente expresó: *"A distancia era imposible saber cómo estaban los niños con discapacidad; sin verlos, todo se vuelve un misterio"* (1PRI3). Esta falta de contacto directo debilitó la cultura de colaboración que se venía construyendo antes del confinamiento.

La presencia de *USAER* indica que su figura continuó formando parte importante en el apoyo, sin embargo, hubo poca coordinación, pero se trataron de realizar pláticas de concientización teniendo muy poca respuesta.

b) Dimensión Políticas

Figura 6

Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en primaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras correspondiente a la dimensión de políticas inclusivas en el nivel primaria muestra que, durante el confinamiento, las acciones de la escuela orientadas a garantizar la continuidad del proceso educativo de los alumnos con discapacidad fueron percibidas como insuficientes. Términos como “presupuesto”, “rezago”, “recursos”, “materiales”, “estrategias”, “socialización”, “interacción” y “USAER” permiten reconstruir la percepción que tuvieron al respecto del acompañamiento institucional y su impacto en los procesos inclusivos.

Los docentes señalaron reiteradamente que los recursos enviados por las autoridades educativas no fueron adecuados para atender las particularidades de los estudiantes con discapacidad. Un participante lo expresó así: *“Mandaron algunas estrategias, pero nada estaba pensado para niños con discapacidad; tuvimos que adaptar como pudimos”* (1PRI3). Esta percepción se vincula directamente con la ausencia de apoyos diferenciados desde los niveles estatal y federal, así como con la falta de una orientación clara sobre cómo adaptar los materiales o las actividades divulgadas a través de los programas oficiales.

La repetición de la palabra *“pandemia”* en la nube refleja, además, que las propias condiciones sanitarias limitaron la ejecución de cualquier política interna, especialmente del Programa Escolar de Mejora Continua, cuya operación se detuvo casi por completo. Esto fue mencionado por una maestra al afirmar: *“El programa de mejora se quedó en pausa; no había manera de avanzar porque todo se enfocó en lo básico”* (1PRI9).

La presencia destacada del término *“USAER”* en la nube muestra que la política institucional de apoyo a la diversidad dependió, en buena parte, del acompañamiento a distancia por parte de esta unidad. Sin embargo, los docentes manifestaron que el respaldo no siempre pudo concretarse de forma efectiva debido a las limitaciones tecnológicas y a la falta de lineamientos específicos para el trabajo colaborativo durante el confinamiento. Una docente resumió esta situación al señalar que *“USAER sí mandaba actividades, pero cada quien iba por su lado; no había coordinación como antes”* (1PR7).

La palabra “rezago”, también visible en la nube, evidencia que las políticas no lograron prevenir el deterioro del aprendizaje, especialmente entre los alumnos con discapacidad. Las maestras mencionaron que, aun cuando la intención de las autoridades era mantener la continuidad educativa, los lineamientos carecían de estrategias realistas para atender las diferencias individuales. Como mencionó un docente: *“Se pedía que siguiéramos avanzando, pero era imposible; muchos de ellos no tenían cómo conectarse y se fueron quedando atrás”* (1PRI10).

Asimismo, la percepción de falta de apoyo desde las autoridades educativas aparece repetidamente. Varias docentes comentaron que *“las orientaciones llegaban tarde o no ayudaban en nada para los niños con discapacidad”* (1PRI5, 1PRI9). Este sentimiento de abandono se intensificó cuando, pese a las dificultades, se esperaba que la escuela sostuviera el proceso inclusivo sin recursos ni acompañamiento real.

Por último, los términos *“materiales”, “estrategias”, “interacción”* y *“colaboración”* reflejan que las políticas institucionales no lograron promover las condiciones necesarias para garantizar la participación y el acompañamiento especializado que requieren los alumnos con discapacidad. La maestra 1PRI9 lo resumió así: *“Las políticas decían que no se detuviera el aprendizaje, pero nunca explicaron cómo hacerlo realmente con los niños que más apoyo necesitaban”*.

c) Dimensión Prácticas

Figura 7

Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en primaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras asociada a la dimensión de prácticas inclusivas en el nivel primaria deja ver un panorama complicado durante el confinamiento. Varias de las palabras que más se repiten son “actualización”, “participación”, “tecnologías”, “comunicación”, “Classroom”, “WhatsApp”, “bloqueos”, “webinar”, “capacitaciones” las cuales muestran que el trabajo docente estuvo atravesado por factores que poco tenían que ver con la enseñanza misma. Lo que dijeron las maestras y los maestros en los grupos focales confirma que, desde el comienzo, las desigualdades y la falta de preparación tecnológica marcaron la forma en que se acompañó a los alumnos

con discapacidad. El sistema escolar, al no estar preparado para una educación sin contacto presencial, dejó muchas cosas a medias.

Una de las primeras dificultades apareció desde lo más básico. Hubo docentes que ni siquiera pudieron acceder al correo institucional. Así lo dijo uno de ellos: *“Nos hicieron el correo institucional, pero muchos no lo podíamos ni abrir; hubo quienes ni siquiera sabían prender una computadora”* (1PRI4). Este tipo de situaciones afectó directamente la atención de los alumnos con discapacidad, pues cualquier actividad que requiriera material adaptado, videos explicativos o un acompañamiento más cercano dependía totalmente de estas habilidades digitales que, en ese momento, no todos tenían.

Las capacitaciones ofrecidas tampoco ayudaron lo suficiente. Se hablaba mucho de webinars, tutoriales y sesiones informativas, pero en la práctica eran poco útiles. Una maestra comentó que *“sí dieron webinars, pero solo algunos les entendían, sobre todo los más jóvenes; la mayoría nos quedábamos igual porque explicaban muy rápido o muy técnico”* (1PRI12). Lo que se ofreció era información general, no apoyo para el trabajo diario, mucho menos para atender necesidades específicas.

Debido a estas dificultades, las escuelas recurrieron a otras opciones como los cuadernillos, Aprende en Casa y actividades impresas entregadas cuando se podía. En algunos casos funcionó, pero no para todos. Un docente explicó que *“el Aprende en Casa servía, pero para cuarto en adelante; en primero y segundo se complicó muchísimo la lectoescritura. Para los alumnos con discapacidad fue todavía más difícil porque necesitaban vernos, escucharnos y repetir muchas veces”*

(1PRI14). En otras palabras, los materiales no sustituyeron la presencia del docente ni las interacciones que ellos necesitan para avanzar.

Lo que terminó sosteniendo la comunicación con las familias fue WhatsApp. La mayoría coincidió en que era lo único que realmente funcionaba. Una docente mencionó: *“Lo que más nos funcionó fue WhatsApp; a veces llamadas porque los papás no siempre tenían saldo, pero por ahí mandábamos videos, fotos o indicaciones”* (1PRI9). Aun así, no todas las familias mantenían el mismo nivel de comunicación. Un docente compartió que *“tuvimos alumnos de los que no supimos nada en todo el ciclo; aun así, teníamos que ponerles calificación aprobatoria”* (1PRI7). Esa ausencia dificultó cualquier esfuerzo de inclusión y dejó claro que la participación de los padres era tan variable que impedía avanzar de forma equitativa.

En el caso de los alumnos con discapacidad, la situación fue aún más complicada. El vínculo pedagógico no se logró como en la escuela. Una docente lo dijo de manera muy clara: *“Hubo alumnos con discapacidad que conocimos solo por videollamada. Así no se puede hacer inclusión; ¿a dónde los incluíamos si la inclusión se hace en la escuela?”* (1PRI2). Sin interacción presencial, no se podían observar avances, comportamientos, necesidades emocionales o cualquier otra señal que permitiera adaptar actividades.

La coordinación con USAER también se vio afectada. Sin reuniones presenciales o trabajo conjunto, cada quién hacía lo que podía desde su espacio. Una docente lo resumió así: *“USAER mandaba actividades, a ellos les pedían evidencias; ya cada uno hacía lo que podía”* (1PRI7). Esa falta de articulación redujo

la eficacia del apoyo especializado y dejó muchas decisiones en manos de los docentes de grupo, quienes no siempre contaban con herramientas para hacer ajustes adecuados.

Para las familias tampoco fue sencillo. Varias no sabían usar las plataformas que se solicitaban. Una maestra relató que *“los papás también necesitaban capacitación para usar Classroom; algunos aprendieron, otros de plano no podían”* (1PRI5). A esto se sumaba la falta de dispositivos, de datos, de espacios en casa para estudiar. La nube lo muestra: *“computadora”, “casa”, “mensajes”, “llamadas”, “bloqueo”, “deficiente”*. Cada palabra es un reflejo de lo que vivieron.

La práctica docente quedó reducida a lo posible. Se enviaban videos, mensajes, indicaciones rápidas, tareas adaptadas en la medida de lo que permitía cada familia. La inclusión, en muchos casos, dejó de operar como se entiende en el aula. No hubo manera de sostener acompañamientos constantes ni adaptaciones complejas, y la distancia hizo que los alumnos con discapacidad quedaran en mayor vulnerabilidad.

El confinamiento, al final, puso al descubierto que la inclusión no depende únicamente de la disposición del maestro. Necesita condiciones reales: capacitación adecuada, tecnología suficiente, tiempos de trabajo colegiado, coordinación continua con USAER y participación estable de las familias. Sin esos elementos, la inclusión en primaria quedó debilitada.

Para finalizar con este nivel, en la institución estudiada, el confinamiento acentuó las dificultades que ya existían antes y, en muchos casos, las llevó al límite. Aunque las maestras y los maestros intentaron sostener la comunicación y adaptar

actividades, la combinación de problemas tecnológicos, falta de capacitación específica, participación irregular de las familias y escasa articulación con USAER generó un proceso fragmentado y desigual. Las políticas institucionales no ofrecieron soluciones que realmente atendieran a las necesidades del plantel, y los recursos disponibles no alcanzaron para responder a las particularidades de los alumnos con discapacidad. La inclusión, en este periodo, se sostuvo más por el esfuerzo individual del personal docente que por las condiciones estructurales, dejando claro que para enfrentar situaciones similares se requiere replantear apoyos, formación y mecanismos de coordinación más sólidos.

6.2.3 Nivel secundaria

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el nivel de telesecundaria. A través de nubes de palabras se identifican los términos que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas brindadas por los docentes participantes, lo que permite reconocer de manera general las situaciones que se vivieron en este nivel durante el confinamiento.

A partir de ello, el análisis se desarrolla considerando las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, lo que permite organizar la información y facilitar la interpretación de los resultados en este nivel.

a) Dimensión Cultura

Figura 8

Nube de palabras de la dimensión cultura inclusiva en secundaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras correspondiente a la dimensión de cultura inclusiva en la telesecundaria estudiada deja ver que el confinamiento movió de raíz muchas de las relaciones y modos de convivencia que antes sostenían la dinámica del plantel. Varias de las palabras que aparecen resaltadas son “*deficientes*”, “*culpar*”, “*miedo*”, “*enojo*”, “*desentendimiento*”, “*irresponsabilidad*” que muestran un ambiente lleno de tensiones y de sensaciones que no siempre eran sencillas de manejar, especialmente para quienes trabajaban con alumnos con discapacidad. Lo que se vivió ahí no fue solo un cambio en la rutina, sino una forma distinta de relacionarse que, en muchos casos, hizo más visible lo frágiles que eran algunos procesos.

La palabra “*deficientes*” se colocó como una señal de que las formas de comunicación y de apoyo que se intentaron a distancia no lograban sostener lo que antes se hacía de manera presencial. Durante los grupos focales, varios docentes comentaron que la comunicación con algunas familias “*se hacía cada vez más esporádica, a veces pasaban semanas sin saber nada de ellos*” (1SEC1, 1SEC3). Y esto afectó más cuando se trataba de adolescentes con discapacidad, porque son justamente ellos quienes requieren un seguimiento más cercano.

Algo parecido se ve con el término “*culpar*”, que refleja el cambio en la relación entre algunas madres y padres con los docentes. Una maestra mencionó que había quienes decían “*si no aprenden es porque usted no les explica bien así por mensajes*” (1SEC7). Esa frase lo dice todo. No solo se trata de una queja; también es el sentimiento de cansancio, de exigencia y de tensión que empezó a aparecer en varios hogares, lo que fue rompiendo la confianza y el trabajo en conjunto que existía antes.

La palabra “*miedo*” también tiene un peso fuerte en la nube. No era únicamente el temor al contagio. Se juntaban la incertidumbre económica, la salud, la pérdida de familiares y el cansancio emocional. Un docente lo expresó así: “*muchas familias estaban muy asustadas y no querían meterse mucho a lo de la escuela*” (1SEC3). Ese estado emocional, inevitablemente, se llevó entre las patas la continuidad escolar, más aún en un nivel donde la convivencia diaria es parte fundamental del trabajo educativo.

El “*enojo*” aparece relacionado con la sensación de retroceso que varias maestras describieron. Un docente compartió que “*algunos ya traían avances, y de*

repente todo se detuvo y tuvimos que empezar desde cero” (1SEC6). Esa frase muestra la mezcla entre impotencia y agotamiento que muchos vivieron, porque en telesecundaria cada logro, sobre todo en alumnos con discapacidad, se construye despacio y con acompañamiento continuo.

El término *“desentendimiento”* señala algo más que la falta de respuesta. En algunos casos, ya no existía ni siquiera la certeza de si las familias seguían recibiendo los mensajes. Un maestro lo dijo así: *“en algunos casos ya no supimos qué pasó; los papás ya no contestaban ni para decir si estaban bien”* (1SEC2). Este tipo de silencios deja a los docentes sin elementos para orientar o apoyar, y quiebra la cultura de colaboración que antes existía.

La palabra *“irresponsabilidad”* muestra una percepción entre algunos docentes respecto a familias que, por distintas razones, dejaron de involucrarse. Y esto pesó más en los casos de alumnos con discapacidad, porque su avance depende de la constancia. Sin ese acompañamiento, muchos de ellos quedaron prácticamente sin apoyo.

Finalmente, la presencia destacada de *“discapacidad”* refleja que esta población siguió siendo una preocupación central durante todo el confinamiento. Los docentes explicaron que, al no ver a los estudiantes, era difícil identificar avances o dificultades reales. Un docente comentó que *“solo recibíamos mensajes cortos o fotos, pero no podíamos ver realmente cómo estaban trabajando”* (1SEC5). Las fotos no alcanzaban para comprender lo que pasaba; se necesitaba ver al estudiante, escucharlo, observar cómo resolvía tareas, cómo reaccionaba emocionalmente. Nada de eso se podía hacer a distancia.

b) Dimensión Políticas

Figura 9

Nube de palabras de la dimensión políticas inclusivas en secundaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras de esta dimensión, en la telesecundaria, deja ver muy rápido que el confinamiento puso en evidencia varias fallas en lo que se suponía que debía sostener el trabajo escolar. Las palabras que más sonadas son “políticas”, “gobierno”, “recursos”, “apoyos”, “insuficientes”, “tecnología”, “computadora”, “cuadernillos”, “capacitaciones”, “herramientas”, “internet”, “limitaciones”, “cambios”, “complicaciones” estas muestran, casi sin necesidad de explicarlo, el peso que tuvieron las decisiones externas sobre lo que podían o no podían hacer los docentes.

Algo que se repitió mucho en los grupos focales es la sensación de que las indicaciones oficiales no tenían nada que ver con la realidad del plantel. Aunque desde arriba se emitían lineamientos, en la práctica había un choque constante entre lo que se pedía y lo que era posible. Uno de los docentes lo resumió en una frase muy directa: *“De la supervisión nos decían las indicaciones de la Secretaría, pero no había forma de aplicarlas; nos pedían trabajar en línea, pero muchos ni computadora tenían”* (1SEC1). Esa distancia entre la política y el contexto fue una de las marcas más evidentes en esta dimensión.

Los términos *“recursos”*, *“apoyos”* y *“insuficientes”* aparecen juntos en la nube y reflejan algo que se repitió en distintos grupos: el acompañamiento institucional no alcanzó para sostener lo que el trabajo a distancia demandaba. A los alumnos les faltaban dispositivos, pero a los docentes también. Una maestra contó que *“querían que imprimiéramos cuadernillos, pero ¿con qué? Si no había recursos y tampoco queríamos salir por el temor a enfermarnos”* (1SEC7). Aunque la frase es breve, encierra dos angustias: la económica y la emocional, ambas presentes en prácticamente todas las intervenciones.

También aparece con fuerza la palabra *“capacitaciones”*, junto con *“herramientas”* y *“tecnología”*. Eso tiene su explicación: sí hubo formación, pero no fue suficiente ni estaba pensada para la realidad del alumnado con discapacidad. Un docente lo expresó sin rodeos: *“nos daban cursos rápidos, pero no nos enseñaban cómo adaptar actividades para los alumnos que atendíamos con USAER; era difícil saber qué hacer desde la computadora”* (1SEC6). Esto reflejó

que, aunque existían buenas intenciones, no había una estrategia clara para atender a quienes más lo necesitaban.

En la nube también se observa el peso de palabras como “*complicaciones*”, “*limitaciones*”, “*cambios*” y “*internet*”. Estas reflejan exactamente lo que los docentes vivieron: conexiones inestables, falta de dinero para pagar datos, poca experiencia en plataformas, y una carga emocional que ya no alcanzaba para sostener tantas exigencias. Esto repercutió con mayor fuerza en los estudiantes con discapacidad. Lo mencionó uno de los participantes: “*a algunos alumnos con discapacidad ya no se pudieron atender como correspondía, se les solía atender por USAER y con esto pues ya no había forma de hacer más porque ni internet tenían en casa*” (1SEC4).

La nube deja ver que las políticas, aunque existían y llegaban mediante indicaciones, no lograron convertirse en acciones viables dentro de la telesecundaria. La inclusión terminó descansando casi por completo en lo que cada docente podía resolver con lo que tenía a la mano. La estructura institucional no fue suficiente para responder a la diversidad del alumnado, y el esfuerzo individual terminó siendo la única forma de sostener, de alguna manera, la continuidad escolar en medio del aislamiento.

d) Dimensión Prácticas

Figura 10

Nube de palabras de la dimensión prácticas inclusivas en secundaria durante el confinamiento por COVID-19



La nube de palabras de esta dimensión deja ver, casi de inmediato, cómo se movieron las prácticas docentes en la telesecundaria durante el confinamiento. Ahí aparecen “trabajo”, “individual”, “discapacidad”, “USAER”, “sugerencias”, “regulares”, “WhatsApp”, “Classroom”, “cuadernillos”, “Meet”, “calle”, “salud”, “resistencia”, “temor” y “evidencias”. No es una lista casual: todos estos términos hablan de lo que se vivía cotidianamente y de cómo la pandemia terminó desajustando lo que ya de por sí era frágil.

Desde antes del confinamiento, muchas de las intervenciones con los alumnos con discapacidad se hacían de manera individual, normalmente con apoyo

de USAER y con lo que la maestra o el maestro del grupo podía aportar. Pero, ya en el encierro, esa forma de trabajo se volvió aún más marcada y menos flexible. Un docente lo dijo tal cual: *“el trabajo con ellos siempre fue individual, pero en pandemia ya se lo dejamos solo a USAER porque era imposible atender a los demás y aparte a los alumnos con discapacidad”* (1SEC3). Esto no refleja desinterés, sino agotamiento y carga acumulada.

Que la palabra *“USAER”* aparezca grande en la nube no es casualidad. Durante ese periodo, varias maestras explicaron que terminaron dependiendo casi por completo del equipo de apoyo. Lo contaron en los grupos focales: *“seguíamos las sugerencias de USAER y ellos fueron los que tomaron a los alumnos con discapacidad mientras nosotros atendíamos al grupo regular”* (1SEC6). La palabra *“sugerencias”* queda ahí como recordatorio de que, más que un acompañamiento compartido, se trató de una guía necesaria para poder avanzar como se podía.

No pasó desapercibido el peso de las plataformas digitales. Palabras como *“WhatsApp”, “Classroom”, “Meet”* aparecen en la nube, aunque su presencia no significa que funcionaran bien. Varias maestras insistieron en que el uso de Classroom prácticamente no fue posible: *“el Classroom casi no lo usamos, los alumnos no sabían leer y escribir todavía y varios papás tampoco sabían cómo entrar”* (1SEC5, 1SEC7). Por eso WhatsApp terminó siendo lo más utilizable, aunque limitado.

A pesar de los intentos por mantener cierto orden con cuadernillos, esta estrategia tampoco resolvió mucho. Un maestro comentaba que *“varios somos población de riesgo, no nos arriesgábamos a salir a entregar cuadernillos, mejor*

mandábamos lo que se podía por WhatsApp” (1SEC2). Y ese temor que aparece en la nube no solo era miedo al contagio: también tenía que ver con la incertidumbre económica y las pérdidas familiares que varias comunidades vivieron.

El término *“regulares”* también tiene un peso importante porque marca esa distinción que, durante el confinamiento, se volvió más evidente: era difícil sostener a todos, pero aún más a quienes requerían apoyos específicos. Lo mencionó una docente: *“si ya era difícil con los regulares, con los alumnos con discapacidad era todavía más complicado porque varios no tenían apoyo en casa” (1SEC7). Esta separación entre “regulares” y “discapacidad” terminó reforzando prácticas que ya existían, pero ahora sin posibilidad de compensarlas con presencia o acompañamiento cercano.*

En algunos comentarios surgieron términos inesperados como *“calle”* o *“salud”*. Un maestro explicó que parte del problema era que *“había alumnos que ni respetaban el aislamiento, se iban a la calle, y eso también nos daba miedo a nosotros para entregar material” (1SEC4). Y es que el contexto marcó mucho lo que se podía y lo que simplemente no era viable.*

Finalmente, *“evidencias”* aparece como una palabra grande, casi incómoda. La insistencia institucional por exigir las no coincidía con la situación real de los estudiantes. Lo dijo un maestro: *“algunos alumnos con discapacidad no mandaron evidencias en toda la pandemia, pero igual había que calificarlos” (1SEC6). Esa frase resume bien el desfase entre lo administrativo y lo pedagógico.*

En conclusión, en esta telesecundaria las prácticas inclusivas durante el confinamiento se sostuvieron con lo que había a la mano, pero quedaron muy lejos

de lo que se requiere para hablar de inclusión real. La distancia con los alumnos con discapacidad se amplió al depender por completo de USAER y de lo que las familias pudieran o no pudieran resolver. Las plataformas no funcionaron como se esperaba, los cuadernillos eran difíciles de distribuir, y la comunicación se redujo, en muchos casos, a mensajes aislados por WhatsApp. Las políticas exigían continuidad, pero no brindaban las condiciones para hacerla posible. Así, el trabajo terminó fragmentado, con avances mínimos y apoyos que no lograron llegar a quienes más los necesitaban.

6.2.4 Reflexión general del momento: durante la pandemia por COVID-19

El confinamiento por COVID-19 se convirtió en un punto de quiebre para la educación inclusiva en las escuelas estudiadas y, más allá del cierre físico de las escuelas, rompió de golpe las prácticas, los vínculos y las rutinas que sostenían la atención de los alumnos con discapacidad. La suspensión total de la presencialidad obligó a improvisar, a cambiarlo todo de un día para otro, y dejó ver la fragilidad de muchos procesos que antes parecían sólidos solo porque había interacción cercana todos los días. A partir de ese momento, lo que se vivió estuvo marcado por incertidumbre, desigualdad y una sensación generalizada de estar haciendo solo lo posible, aunque no siempre lo necesario.

En preescolar el golpe fue mucho más evidente. Este nivel depende de la convivencia diaria, del juego, del acompañamiento físico, de ver cómo reaccionan las niñas y los niños frente a cada actividad. Nada de eso se puede trasladar completamente a un celular o a una serie de videos. Las maestras intentaron

orientar tareas sencillas, pero las familias asumieron casi todo, y muchas no tenían ni el tiempo ni las condiciones para hacerlo. Además, recursos como Classroom no se ajustaban a las características del nivel porque los pequeños aún no leen ni escriben, y todo requería presencia, voz, contacto. Con esto, la intervención de USAER se redujo a lo que se podía enviar por audios o fotos, pero no había manera de suplir la observación y la participación directa. La inclusión, en esta etapa, terminó dependiendo de lo que cada familia podía resolver y no de la intención pedagógica del personal.

En primaria el escenario fue distinto, aunque igual de complicado. La carga curricular, la presión institucional por avanzar con contenidos y la falta de capacitación tecnológica generaron un proceso lleno de obstáculos. Hubo docentes que mencionaron no saber encender una computadora o no comprender el funcionamiento de las plataformas básicas, y eso hizo que las clases virtuales estructuradas fueran prácticamente inexistentes. Las actividades se enviaban como se podía y la respuesta de las familias variaba según sus posibilidades. Los alumnos con discapacidad fueron los más afectados, porque si antes ya era común recurrir a USAER para que trabajaran fuera del aula, en el confinamiento esa práctica se intensificó. La continuidad dependió del contacto que cada maestro mantenía con las madres y padres, y de la capacidad real de estas familias para apoyar. En muchos casos, simplemente no fue posible.

En telesecundaria los retos se profundizaron todavía más. La zona, las condiciones económicas y las características propias de la adolescencia complicaron cualquier intento de organizar el trabajo a distancia. La conectividad

era limitada, muchos jóvenes no tenían dispositivos, y algunas familias perdieron comunicación por completo. Si de forma presencial ya era complejo sostener un grupo numeroso, en virtual quedaba poco margen para implementar prácticas inclusivas que requieren seguimiento, retroalimentación y ajustes constantes. Las plataformas recomendadas por las autoridades apenas pudieron usarse; no había señal suficiente, no había computadoras y tampoco existían las habilidades necesarias para manejarlas. Así, las prácticas quedaron reducidas a enviar tareas, cuadernillos y a recibir evidencias cuando era posible. La participación fue irregular y, en varios casos, superficial.

Cuando se observan los tres niveles juntos, el confinamiento afectó la inclusión a través de cuatro factores que se repiten una y otra vez. Primero, la pérdida total de la interacción cotidiana, que es la base para identificar necesidades y ajustar lo que se hace con cada alumno. Segundo, la desigualdad tecnológica que profundizó rezagos que ya existían y dejó fuera a quienes no tenían dispositivos o conexión. Tercero, la dependencia casi absoluta del apoyo familiar, que varió según el nivel, las condiciones del hogar y el tiempo disponible. Y finalmente, la incapacidad institucional para responder a tiempo: faltó capacitación, acompañamiento, recursos y directrices más cercanas a la realidad de cada comunidad.

En términos generales, este momento mostró con claridad qué tan vulnerables eran los procesos inclusivos cuando se rompen las estructuras que los sostenían. Sin presencia, sin recursos, sin comunicación fluida con USAER y sin el apoyo constante de las familias, la inclusión quedó reducida a esfuerzos individuales

que, aunque valiosos, no lograron sostenerse del todo. La pandemia reveló que la inclusión no puede depender únicamente de la buena voluntad; requiere condiciones, formación, apoyos estables y políticas que se adapten incluso en escenarios excepcionales. Lo vivido dejó ver dimensiones profundas que tendrán que atenderse para evitar que, en futuras contingencias, la diversidad sea nuevamente la más afectada.

6.3 Después del confinamiento por COVID-19

Para este tercer momento, que corresponde al periodo después del confinamiento por COVID-19, el análisis se construyó a partir de lo que compartieron las maestras y los maestros en los grupos focales y en la entrevista semiestructurada aplicada en los tres niveles: preescolar, primaria y telesecundaria. La intención fue entender cómo vivieron el regreso a la presencialidad y qué cambios, ajustes o dificultades aparecieron cuando las escuelas volvieron a abrir sus puertas. En varios relatos se percibe que ese retorno no fue un simple “volver”, sino un proceso lleno de nuevos retos, especialmente en lo relacionado con la atención de los alumnos con discapacidad.

Lo que dijeron los docentes permitió identificar transformaciones claras en la dinámica escolar, desde la forma en que se relacionaban con las familias hasta la manera en que organizaban el trabajo dentro del aula. También hablaron de necesidades que no habían sido tan visibles antes y de obstáculos que surgieron justo al reinstalar la rutina diaria. Con esta información se retomaron nuevamente las tres dimensiones del estudio, cultura, políticas y prácticas para observar, ahora

desde otro punto del camino, cómo se reconfiguró la inclusión después de un periodo tan prolongado de trabajo a distancia.

El análisis se ordenó por nivel educativo para continuar con la organización anterior, además de distinguir lo que ocurrió en cada escuela porque la manera en que se vivió el regreso no fue igual en los preescolares, la primaria o la telesecundaria. Cada uno tuvo sus propios ritmos, limitaciones y oportunidades, pero todos coincidieron en algo: el regreso reveló huellas profundas, tanto en el aprendizaje como en la participación y en la manera en que se acompañaba a los alumnos que requerían apoyos más específicos.

6.3.1 Nivel preescolar

A continuación, se presenta el análisis correspondiente al nivel de preescolar en el momento posterior al confinamiento por COVID-19, en el cual se analizan las respuestas para identificar las situaciones que se presentaron tras el regreso a la presencialidad, información que se organiza en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

a) Dimensión: Cultura

En los preescolares estudiados, las maestras y los maestros contaron que el regreso a clases presenciales se sintió extraño, como una mezcla entre alivio y preocupación. Varias personas describieron ese inicio del ciclo con un ambiente cargado, diferente al de otros años. Por un lado, estaba la emoción de ver nuevamente a las niñas y los niños dentro del aula; por el otro, seguía presente el

temor al contagio. Una docente lo dijo con mucha claridad cuando compartió que sintió *“mucho gusto de verlos otra vez, aunque todavía con miedo porque existía el riesgo de contagio”* (1PRE3). Esa sensación fue común y terminó influyendo en la forma en que todos comenzaron a relacionarse, porque después de tanto encierro las dinámicas culturales de las escuelas no podían retomarse de inmediato.

Hubo varios cambios que los docentes notaron desde el primer día. Contaron que algunas costumbres muy típicas en preescolar tuvieron que modificarse, pues ya no era posible realizar juegos con tanto contacto físico y hasta las muestras de afecto se volvieron más contenidas. También comentaron que varios niños prácticamente no habían convivido con nadie antes de regresar y que esto se notó en su forma de relacionarse. Un maestro relató que *“hubo niños que al inicio del ciclo no sabían correr, se caían mucho y les daba pena convivir”* (2PRE2), lo cual mostró que el encierro había dejado huellas más profundas de lo que se pensaba.

La relación con las familias también atravesó un periodo de reajuste. Durante las primeras semanas, el miedo seguía muy presente y eso hacía que algunos padres fueran más cuidadosos o incluso más distantes. En otros casos, se generó confusión sobre cómo organizar las tareas, sobre todo con los alumnos que no lograban adaptarse de inmediato. Una docente comentó que *“en ocasiones las tareas las hacían los papás porque los niños todavía no se adaptaban”* (3PRE1). Todo esto obligó a ir reconstruyendo poco a poco la convivencia habitual, ahora con nuevas rutinas de higiene, distancia y cuidados que afectaron directamente la cultura escolar.

Con el paso de los días, las interacciones se fueron acomodando. Varias maestras mencionaron que, aunque el ritmo no era igual al de antes, poco a poco los grupos comenzaron a recuperar ciertas habilidades básicas. Aun así, recordaron que algunos niños, sobre todo quienes tenían alguna discapacidad, necesitaban más tiempo. Había quienes *“todavía mostraban inseguridad para jugar o para acercarse al grupo”* (1PRE5). Aunque se notaron avances, también había claridad en que *“no se avanzó igual que en otros ciclos”* (2PRE1). El aislamiento había marcado diferencias evidentes entre las niñas y los niños y esto se reflejó durante todo el ciclo.

b) Dimensión: Políticas

En cuanto a políticas, los docentes coincidieron en que el regreso estuvo guiado por lo que marcaba la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a Clases. Ese documento se convirtió en una especie de guía para reacomodar la escuela, organizar filtros, supervisar entradas y vigilar la aplicación de lineamientos sanitarios. Una maestra lo recordó así: *“nos guiamos mucho por el documento del regreso seguro, era lo que teníamos a la mano para evitar riesgos”* (3PRE4).

Los preescolares tuvieron que modificar su Programa Escolar de Mejora Continua para incluir acciones que antes no existían: reorganizar espacios, planear sanitizaciones y atender rezagos que se hicieron más visibles en cuanto los alumnos regresaron. Esta reconfiguración consumió buena parte del trabajo inicial porque las prioridades dieron un giro repentino. También recordaron que sí recibieron algunos

insumos estatales para limpieza, pero eran limitados y no siempre alcanzaban para todas las necesidades diarias.

Durante los primeros meses, prácticamente toda la política escolar estuvo concentrada en garantizar la seguridad sanitaria. La inclusión, aunque presente como intención, quedó desplazada por estas urgencias. Aun así, al avanzar el ciclo, los docentes pudieron volver a incorporar en su Programa Escolar de Mejora Continua algunas acciones para atender a los alumnos con discapacidad. Reconocieron, no obstante, que esto no se dio de inmediato: algunos estudiantes con comorbilidades no asistían regularmente y la coordinación con USAER tardó en retomar el ritmo natural que tenía antes del confinamiento.

Hacia el final del ciclo, los docentes percibieron una mayor estabilidad en las políticas internas, aunque no dejaron de mencionar que varias metas tuvieron que adaptarse o aplazarse. Había rezagos evidentes, asistencia irregular y una necesidad constante de recuperación de aprendizajes básicos. Aun con las mejoras, las políticas inclusivas seguían necesitando mayor acompañamiento y continuidad.

c) Dimensión: Prácticas

En cuanto a las prácticas, el regreso presencial implicó reorganizar muchas cosas desde cero. Los docentes explicaron que fue complicado encontrar maneras de trabajar sin tanto contacto físico, porque en preescolar buena parte del aprendizaje se construye jugando, moviéndose y conviviendo muy cerca. Una maestra dijo que *“tuvimos que buscar formas de trabajar sin que los niños estuvieran*

tan cerca” (1PRE1), lo cual fue un reto diario, sobre todo durante las primeras semanas.

También continuaron usando grupos de WhatsApp como un apoyo para mantener comunicación con las familias, algo que había quedado instalado desde la pandemia. Esto ayudó en algunos casos, pero también mostró desigualdades en la participación. Para los alumnos con discapacidad, los primeros meses fueron más difíciles: algunos no regresaron de inmediato por ser población vulnerable y otros llegaron con mayores necesidades, lo que exigió ajustes específicos.

Conforme avanzó el ciclo, los docentes pudieron recuperar prácticas presenciales esenciales, como observar la motricidad, el lenguaje y la socialización. Sin embargo, este proceso fue lento. Varias maestras mencionaron que muchos alumnos habían perdido habilidades que antes se daban por hechas. Como dijo una docente: *“tuvimos que recuperar cosas que antes ya estaban dadas por hechas”* (2PRE4), señalando actividades tan básicas como seguir instrucciones simples o mantener la atención.

Al final del ciclo, las y los docentes reconocieron mejoras tanto en los alumnos regulares como en aquellos con discapacidad. Aun así, sabían que esos avances no eran comparables con los de otros ciclos previos. Persistían dificultades importantes en distintos ámbitos, y la inclusión solo pudo retomarse parcialmente.

En conclusión, lo que se observó en los preescolares después de recuperar la educación presencial fue un proceso de reconstrucción de las relaciones, los hábitos, las prácticas y las políticas tuvieron que reacomodarse con cuidado. Aunque hubo avances, el ciclo escolar estuvo atravesado por la necesidad de

atender rezagos profundos, especialmente en los alumnos con discapacidad. Al inicio predominó la organización sanitaria; después, poco a poco, se retomó la inclusión. Aun así, la intervención de USAER, la asistencia irregular y la comunicación con las familias no alcanzaron su ritmo habitual. El regreso no fue solo abrir la escuela, fue reconstruir una base cultural y pedagógica que sostuviera nuevamente la inclusión educativa.

6.3.2 Nivel primaria

Para el nivel de primaria, se presenta el análisis correspondiente al momento posterior al confinamiento por COVID-19. En este apartado se consideran las respuestas de las maestras y los maestros con la intención de identificar lo que ocurrió después del regreso a la presencialidad. La información se organiza en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, lo que permite dar orden a los resultados y comprender mejor lo que se observó en este nivel.

a) Dimensión: Cultura

En la primaria, el regreso a la presencialidad fue un momento complicado. Así lo contaron en los grupos focales: la emoción por ver de nuevo a los alumnos convivía con una sensación de incertidumbre que no se quitaba tan rápido. Todo se movía distinto. La convivencia que antes resultaba tan natural ahora estaba llena de cuidados. Se hablaba con distancia, se jugaba menos, había reglas que nadie imaginaba antes de la pandemia. Esto pesó más en los alumnos con discapacidad,

porque ellos dependen mucho del modelamiento directo y de la proximidad, algo que durante meses desapareció por completo.

Varios docentes describieron que los primeros días se notaba a simple vista que a muchos niños les costaba volver a la dinámica grupal. La timidez era más evidente, algunos estaban nerviosos, otros parecían no saber muy bien cómo comportarse con tantos compañeros alrededor. Una docente lo resumió cuando dijo que *“era evidente que a varios les costaba volver a estar en grupo; se notaba que no estaban acostumbrados a convivir tanto tiempo con otros”* (1PRI4). En los alumnos con discapacidad esta situación resultó más marcada, porque el aislamiento frenó procesos que dependen del trato cara a cara y del acompañamiento diario.

También cambió la relación con las familias. Al principio había cierto temor a entrar tan de lleno a la escuela, pero poco a poco ese vínculo se fue reconstruyendo, aunque ya no era igual. Ahora la comunicación estaba más medida, más cuidadosa y guiada por acuerdos de cuidado y responsabilidad compartida. Las narrativas docentes dejan ver que este periodo obligó a replantear la forma de fomentar la participación, la cercanía y la integración cotidiana del grupo.

b) Dimensión: Políticas

En cuanto a las políticas, describieron un inicio de ciclo con una reorganización muy fuerte. Hubo que mover horarios, ordenar entradas y salidas, modificar recreos, delimitar espacios, vigilar pasillos, y ajustar todo lo que indicaban

las disposiciones oficiales. El Programa Escolar de Mejora Continua tuvo que cambiar para incluir medidas que antes no existían.

A nivel estatal, sí llegaron insumos y orientaciones constantes, pero absorbieron buena parte del trabajo inicial. Una docente lo dijo así: *“en esos primeros meses todo giraba alrededor de la salud; era difícil enfocarse en otra cosa cuando teníamos que estar al pendiente de cubrebocas, gel y filtros”* (1PRI6). Esto dejó menos espacio para atender la diversidad con la misma fuerza que antes de la pandemia.

En la coordinación con USAER también hubo ajustes. Aunque continuó el acompañamiento, tuvo que hacerse con más cuidados, evitando materiales compartidos o cercanía prolongada. Esto obligó a revisar los apoyos, sobre todo en los casos de alumnos con discapacidad que no pudieron asistir desde las primeras semanas por razones de salud.

Al final, las políticas fueron necesarias, pero generaron esa tensión complicada entre cumplir con lo sanitario y retomar la inclusión. Ese equilibrio se volvió uno de los desafíos más pesados del ciclo.

c) Dimensión: Prácticas

Las prácticas pedagógicas al volver a la presencialidad mostraron de inmediato un rezago amplio. Había niñas y niños que no leían, otros no escribían, algunos no reconocían números básicos. Y en el caso de los alumnos con discapacidad este impacto fue más profundo, porque su proceso se basa en la

continuidad, en la observación directa y en ajustes cotidianos que simplemente no pueden detenerse tanto tiempo.

Varios docentes comentaron que cosas que antes ya estaban dominadas tuvieron que trabajarse desde cero. Una maestra lo explicó así: *“muchos venían como si apenas empezaran; no tenían las bases mínimas y había que volver a trabajar lo más elemental”* (1PRI2). Frente a esta realidad, las prácticas se reacomodaron: actividades de nivelación, comunicación más constante con las familias, y un trabajo más puntual con USAER para identificar barreras y reorganizar el apoyo.

La adaptación curricular se volvió inmediata y casi diaria. Se ajustaron tiempos, tareas y evaluaciones para poder avanzar sin dejar atrás a quienes regresaron con más dificultades. Y, aunque ya había presencialidad, herramientas como WhatsApp siguieron siendo parte del trabajo cotidiano, tanto para avisos rápidos como para resolver dudas que surgían fuera del horario escolar.

Conforme avanzaron los meses, sí hubo avances, pero el rezago no desapareció. Algunos alumnos mejoraron más rápido, mientras que otros siguieron necesitando apoyos diferenciados. En los alumnos con discapacidad ese avance fue más lento y los docentes coinciden en que el ritmo general no se pareció al de los ciclos previos a la pandemia.

Para finalizar, volver a la presencialidad en la primaria significó reconstruir prácticamente todo: la cultura, las políticas y las prácticas. La inclusión de los alumnos con discapacidad fue la más afectada por las medidas sanitarias, por el tamaño del plantel y por el rezago académico acumulado. Aun así, con el apoyo de

USAER y el trabajo continuo del personal docente, las dinámicas de acompañamiento pudieron reactivarse poco a poco. Aunque no se alcanzó el ritmo de años anteriores, se avanzó lo suficiente para retomar una base que permitiera seguir trabajando la inclusión, sabiendo que aún quedaban pendientes importantes y diferencias marcadas respecto a lo que existía antes de la pandemia.

6.3.3 Nivel secundaria

A continuación, se realiza el análisis de la telesecundaria en el periodo posterior al confinamiento por COVID-19, retomando lo expresado por los docentes para identificar las situaciones que se presentaron después del regreso a clases presenciales. La información se presenta organizada en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas.

1. Dimensión: Cultura

En la telesecundaria, el regreso presencial movió muchas cosas. No fue solo volver al edificio. Según contaron los docentes, fue un cambio fuerte en la forma de convivir, en las actitudes de los adolescentes y en cómo se retomaron los procesos de inclusión. La mayoría llegó con una mezcla de emoción y de cierta postura de “como si nada hubiera pasado”. Una docente lo dijo de manera muy directa: *“varios llegaban sin cubrebocas, como si ya no pasara nada, y querían seguir con la misma confianza de antes”* (1SEC3). Ese desajuste provocó tensiones al inicio, porque había que reconstruir la idea del cuidado mutuo sin generar miedo, pero sí responsabilidad.

Además, la convivencia cambió mucho por el uso del celular. Durante la pandemia se volvió indispensable, así que al volver lo traían para todo. Algunos maestros contaron que era complicado retirarlo sin generar conflictos. “Ya no podíamos quitarles el celular porque era lo que usaban en la pandemia; ahora lo traían para todo, incluso para molestarse entre ellos” (1SEC5). Esto generó nuevas dinámicas, con grupos de mensajería donde circulaban bromas pesadas, mensajes incómodos o burlas, incluso hacia alumnos con discapacidad. Esa manera de relacionarse no existía de la misma forma antes del confinamiento.

Para el alumnado con discapacidad, todo esto fue más difícil. Hubo quienes llegaron más reservados, sin saber bien cómo volver a convivir. Un docente lo expresó así: *“había alumnos que no sabían cómo convivir; no entendían bien los límites y llegaban muy aislados”* (1SEC2). Algunos llevaban celular, pero no sabían usarlo, lo que los descolocaba más frente a sus pares. Ante esto, el equipo de USAER retomó pláticas de sensibilización y actividades para recuperar la cultura de respeto, tratando de reconstruir poco a poco una convivencia más segura.

Incluso las formas de mostrar afecto tuvieron que cambiar. Ya no podían abrazarse como antes, así que USAER buscó otras maneras de expresar apoyo sin contacto físico. Un docente recordó que *“nos enseñaron maneras de mostrar cariño sin tocarnos, porque antes se abrazaban mucho”* (1SEC7). La cultura escolar se fue reajustando, a veces con lentitud, para volver a encontrarse, aunque fuera diferente.

2. Dimensión: Políticas

En el terreno de las políticas, la escuela tuvo que reorganizar prácticamente todo. Así lo narraron los docentes: se modificaron horarios, recreos, entradas, salidas, rutas internas, la manera de dividir grupos, y toda la parte relacionada con el acompañamiento a los alumnos de USAER. Un docente explicó que *“tuvimos que reorganizar todo: horarios, recreos, entradas, hasta cómo íbamos a atender a los alumnos de USAER”* (1SEC1). No era solo un ajuste técnico, sino cambiar rutinas que llevaban años funcionando de manera estable.

También llegaron lineamientos estatales y federales. Geles, termómetros, sanitizantes y varias indicaciones que debían cumplirse todos los días. Pero en la práctica, ese cumplimiento recaía en los docentes y directivos, quienes tenían que equilibrar el cuidado de la salud con las necesidades académicas y con los rezagos visibles tras la pandemia.

En el ámbito inclusivo, hubo que reacomodar tiempos, espacios y apoyos. Varios docentes mencionaron que al volver encontraron a muchos alumnos con retrocesos importantes, especialmente aquellos atendidos por USAER. Uno de ellos dijo: *“había alumnos de USAER que necesitaron mucho más apoyo y tuvimos que acomodar espacios y tiempos para que se les atendiera”* (1SEC4). Esto implicó ajustes constantes, porque la demanda aumentó y el ritmo escolar aún no recuperaba estabilidad.

3. Dimensión: Prácticas

En cuanto a las prácticas, la vuelta presencial reveló un rezago amplio. Las docentes explicaron que la única manera de avanzar con ciertos alumnos era retomando el trabajo individual. Con los alumnos con discapacidad esto se hizo evidente desde las primeras semanas, y varios docentes expresaron que *“era muy difícil atender al grupo completo y además a los que necesitaban apoyo; por eso se siguió trabajando por separado con ellos”* (1SEC6). No era lo ideal, pero fue la forma de sostener el proceso ante un ciclo que venía fracturado desde la pandemia.

La situación académica también era muy desigual. Muchos estudiantes regresaron con vacíos de conocimientos básicos. Un maestro lo dijo con claridad: *“teníamos chavos que venían de quinto y nunca pisaron sexto, era como empezar desde cero”* (1SEC3). Y en alumnos con discapacidad, los retrocesos eran más profundos: lenguaje, lectura, escritura, habilidades sociales, autonomía, casi todo mostraba señales del tiempo perdido.

A esto se sumaron nuevas problemáticas. Algunos estudiantes comenzaron a usar el celular como herramienta para agredir verbalmente a otros. Se registró un caso de acoso hacia un alumno con discapacidad, quien luego replicaba esa agresión hacia sus compañeros. Esto llevó a implementar prácticas específicas para atender la convivencia y reforzar el acompañamiento socioemocional.

El apoyo de USAER siguió siendo fundamental. Se realizaron ajustes razonables, actividades diferenciadas y se reorganizaron tiempos para que cada alumno pudiera avanzar según su ritmo. Aun así, los docentes coincidieron en que el proceso no recuperó por completo la fuerza que tenía antes del confinamiento.

Para concluir el apartado, el regreso presencial en la telesecundaria obligó a replantear la cultura, rehacer las políticas y reorganizar las prácticas. Para los alumnos con discapacidad, las barreras fueron más visibles. El rezago, el manejo del celular, los cambios en la convivencia, la falta de continuidad, y la carga emocional propia de la adolescencia complicaron la reintegración. Aun así, mediante el trabajo constante de docentes y el acompañamiento de USAER, se recuperó parte de la participación del alumnado. Todavía quedan retos importantes, sobre todo para consolidar prácticas inclusivas que puedan sostenerse en el tiempo y responder a las realidades que dejó la pandemia.

6.3.4 Reflexión general del momento: después de la pandemia por COVID-19

El regreso a la presencialidad fue, para las escuelas estudiadas, un proceso largo, a veces desgastante, y en muchos momentos también reparador. Lo que describieron los docentes tiene un tono entre el alivio y la preocupación. Volver al aula fue reencontrarse con un espacio que ya no era el mismo, donde las normas, los hábitos y hasta la forma de mirarse habían cambiado. Desde la dimensión de cultura inclusiva, coincidieron en que los alumnos regresaron distintos. Más tímidos, algunos desconfiados, otros con un nivel de convivencia tan reducido que costaba trabajo que retomaran la rutina más básica del trabajo escolar.

Varias maestras mencionaron que había niñas y niños que no sabían cómo acercarse a otros, que se abrumaban con el ruido o que evitaban el contacto visual. Todo esto obligó a reconstruir la cultura escolar desde lo más elemental: volver a confiar en la cercanía, reaprender las normas de higiene, y ajustar formas de

mostrar afecto sin recurrir al contacto físico, que por años había sido parte natural del vínculo entre pares.

En esa reconstrucción, el alumnado con discapacidad enfrentó incluso más retos. Llegaron con interrupciones claras en lenguaje, socialización o autonomía, y con procesos emocionales que se notaban “detenidos”, como si la pausa del confinamiento hubiera dejado un vacío difícil de llenar. Varias escuelas intentaron sensibilizar nuevamente a los grupos. Hubo dinámicas, conversaciones, recordatorios simples. Pero la vivencia previa del encierro tuvo un peso fuerte en la manera de convivir que marcó casi todo el ciclo.

Las políticas también vivieron un reajuste profundo. Al inicio del regreso hubo que reorganizar todo: rutas de ingreso, horarios, recreos escalonados, uso de espacios y la distribución de actividades. Los lineamientos nacionales y estatales como la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro sirvieron como guía, aunque en la práctica recayó en las escuelas la tarea de hacerlos funcionar sin descuidar lo que ya se venía trabajando. Se tuvieron que reescribir prioridades dentro de los Planes Escolares de Mejora Continua, aplazar metas, adaptarlas o reorganizarlas. La atención a la diversidad, que siempre había sido un eje importante, quedó momentáneamente desplazada por el tema sanitario, aunque después volvió a retomarse poco a poco.

En este regreso, el papel de USAER se volvió central. Los docentes mencionaron que en los primeros meses el trabajo tuvo que enfocarse en revisar barreras para el aprendizaje, identificar avances perdidos, reorganizar tiempos y espacios, y entender qué necesitaba cada alumno que regresaba con un nivel de

rezago diferente. Hubo casos de alumnos con discapacidad que no pudieron asistir desde el inicio por comorbilidades, lo que retrasó aún más la planificación conjunta. Las políticas, aunque sirvieron como estructura, mostraron desigualdades claras: había escuelas con más recursos, otras con mayores limitaciones y planteles que, aun cumpliendo con los lineamientos, enfrentaban dificultades que los documentos oficiales no contemplaban.

Las prácticas inclusivas, por su parte, se vieron atravesadas por una enorme heterogeneidad. Lo que más mencionaron fue el rezago: niños que no reconocían letras, otros que no podían seguir instrucciones sencillas, algunos que regresaron con miedo, y varios que no habían tenido ningún tipo de interacción presencial por casi dos años. Para quienes presentan discapacidad, estos retrocesos eran aún más visibles. Muchos regresaron con avances detenidos, algunos con hábitos de trabajo debilitados y otros sin haber tenido la oportunidad de convivir de manera sostenida durante el confinamiento.

La práctica docente, entonces, se convirtió en un ejercicio de equilibrio. Por un lado, avanzar en contenidos, porque había que hacerlo. Por otro, volver a reconstruir habilidades básicas, ajustar actividades, recuperar la autonomía perdida y reorganizar dinámicas dentro del aula. USAER volvió a ser un apoyo constante, con trabajo individualizado, ajustes razonables y acompañamiento muy cercano. Las maestras explicaron que hubo semanas completas dedicadas a nivelación, a rutinas más simples o a ejercicios de convivencia que antes eran parte cotidiana del día a día, pero que ahora había que reintroducir.

Hacia el final del ciclo escolar, se observaron claros avances. Lentamente, los grupos recuperaron parte de la fluidez, y aunque los ritmos eran distintos entre niveles, hubo progresos. Sin embargo, las narrativas dejan claro que la educación inclusiva no volvió a su estado previo. El regreso no borró lo ocurrido durante el confinamiento. Cada escuela reconstruyó lo que pudo con los recursos, tiempos y acompañamientos disponibles.

Para los alumnos con discapacidad, el impacto fue mayor. Regresaron a escuelas que también estaban reaprendiendo a convivir, con una cultura escolar reacomodándose, políticas saturadas de nuevas exigencias y prácticas docentes que intentaban abarcar una multiplicidad de necesidades emergentes. Aun así, surgieron aprendizajes valiosos: una conciencia más clara sobre la importancia de la presencialidad, una valoración más significativa del trabajo de USAER y una mayor apertura a repensar la forma en que se atiende la diversidad.

En síntesis, el después de la pandemia fue un momento de tránsito donde lo escolar se fue levantando desde lo que quedó. La inclusión no retomó inmediatamente el ritmo que tenía antes, pero se reconstruyó de manera gradual. Lo que muestran las escuelas estudiadas es que la recuperación se sostiene en tres pilares: la interacción humana, el trabajo conjunto entre docentes y USAER, y la participación, aunque desigual, de las familias. El camino aún continúa, pero los aprendizajes de este periodo han dejado una huella que hoy acompaña la manera en que se comprende y se practica la educación inclusiva.

6.4 Necesidades, retos y propuestas de mejora para fortalecer la educación inclusiva

El análisis de los tres momentos permitió identificar, con mayor claridad, cuáles son las necesidades reales, los retos persistentes y las propuestas concretas que consideran indispensables para avanzar hacia una educación inclusiva más sólida en sus escuelas. Sus respuestas a las preguntas de la ofrecen una visión amplia de lo que ha significado reconstruir la vida escolar después del confinamiento. En todas las voces aparece la importancia de la concientización, entendida como el proceso continuo mediante el cual la comunidad reconoce la diversidad, cuestiona prácticas excluyentes y se abre a construir relaciones más justas y respetuosas. Estas narrativas permiten delinear con mayor precisión los pasos que las escuelas deben seguir para sostener procesos inclusivos duraderos.

6.4.1 Necesidades identificadas por los docentes

1. Incrementar el presupuesto destinado a la educación inclusiva, con recursos suficientes para materiales específicos, apoyos didácticos, mobiliario adaptado y adecuaciones necesarias dentro de la escuela.
2. Mejorar la infraestructura escolar, especialmente los espacios de intervención, aulas adicionales, accesos seguros y áreas realmente accesibles para alumnos con discapacidad.
3. Contar con un equipo de USAER completo, con especialistas suficientes para atender la demanda, intervenir dentro del aula y evitar la saturación del personal.

4. Ofrecer capacitación continua y presencial, dentro de la jornada laboral, que permita a los docentes aprender estrategias inclusivas prácticas, aplicables y ajustadas a las necesidades reales de sus grupos.
5. Brindar formación básica a las familias, orientada a reforzar hábitos, apoyar tareas y comprender la importancia de la inclusión y de la participación activa en los aprendizajes.
6. Garantizar un acompañamiento técnico–pedagógico más cercano, donde directivos, supervisores y ATP acompañen el trabajo dentro del aula, no solo a través de revisión documental.
7. Asegurar el acceso a tecnologías funcionales para docentes y estudiantes, incluyendo plataformas útiles, dispositivos suficientes y conectividad estable.
8. Implementar procesos constantes de sensibilización en la comunidad escolar, con el fin de modificar creencias, actitudes y estigmas que continúan afectando la participación de los alumnos con discapacidad.
9. Mayor responsabilidad de los padres de familia, así como de las autoridades en los diferentes ámbitos.

6.4.2 Retos señalados por los docentes

- Reducir el rezago educativo, especialmente en lectura, escritura, cálculo y habilidades socioemocionales, áreas donde se observaron retrocesos marcados.

- Reconstruir la convivencia, ya que muchos alumnos regresaron con dificultades para relacionarse, establecer límites y participar en dinámicas grupales.
- Dar un uso pedagógico a los dispositivos electrónicos, que durante la pandemia fueron herramienta principal, pero que al regresar generaron problemas de distracción y violencia digital.
- Coordinar de manera efectiva el trabajo entre escuela, USAER y familias, evitando duplicar funciones o trabajar de forma aislada.
- Apoyar a alumnos que ingresaron sin bases previas, como quienes nunca asistieron al preescolar o perdieron grados completos de experiencia presencial.
- Atender problemáticas emocionales y familiares, como ansiedad, miedo, pérdida de hábitos y dificultades para regular conductas.
- Mejorar la participación de los padres de familia en las actividades de sus hijos.

6.4.3 Propuestas de mejora planteadas en los grupos focales

1. Integrar un equipo de USAER completo y permanente, que permita intervenir con regularidad dentro del aula y apoyar al docente titular; esto incluye contar de manera constante con un psicólogo, trabajador social y maestro de lenguaje en el centro educativo.

2. Reformar la formación inicial docente, asegurando que desde las escuelas normales se incorporen contenidos sólidos sobre inclusión, discapacidad y diseño universal.
3. Diseñar procesos de capacitación presenciales y prácticos, evitando la modalidad de webinar que resultó limitada y poco funcional.
4. Impulsar estrategias colaborativas, donde el trabajo dentro del aula sea compartido y se favorezca la participación de todos.
5. Elaborar materiales accesibles y adecuaciones curriculares oportunas, con el apoyo de USAER.
6. Promover campañas de concientización permanentes, retomando la sensibilización hacia la discapacidad que se realizaba antes de la pandemia.
7. Reforzar el vínculo con las familias, acompañándolas con orientaciones concretas para apoyar tareas y promover rutinas.
8. Garantizar que las políticas de salud no desplacen las políticas inclusivas, sino que ambas se articulen para asegurar bienestar y participación.

El conjunto de necesidades, retos y propuestas que compartieron las maestras y los maestros muestra con mucha claridad que la inclusión no se sostiene por sí sola. Después del confinamiento, las escuelas siguen enfrentando vacíos importantes que afectan directamente a los alumnos con discapacidad, y esto obliga a mirar lo que todavía falta por construir. Una necesidad central es fortalecer la conciencia colectiva sobre la inclusión: los docentes insisten en que se requiere trabajar de manera constante con toda la comunidad para desmontar ideas

erróneas, evitar estigmas y recuperar el sentido de corresponsabilidad que se debilitó durante el confinamiento.

Al mismo tiempo, reconocen que aún existen retos fuertes en la relación con las familias. En varios casos, la participación es irregular y no siempre hay claridad sobre cómo apoyar en casa, especialmente a los alumnos que requieren ayuda adicional. Esto hace necesario replantear la comunicación y acompañar a los padres con orientaciones concretas que realmente les sirvan.

En el plano de las políticas, aparece con mucha fuerza la necesidad de contar con lineamientos claros, apoyos materiales suficientes y una estructura escolar más flexible. El trabajo con USAER es uno de los puntos más mencionados: hace falta un equipo completo, estable y con especialistas suficientes para atender la demanda real del plantel. También señalan que las metas institucionales deben ajustarse a la realidad de cada escuela, y no depender únicamente de lo que marcan los documentos oficiales, porque las condiciones son distintas y los rezagos acumulados siguen pesando.

Las propuestas relacionadas con la práctica docente apuntan a diversificar estrategias, retomar ajustes razonables y atender el rezago que dejó la pandemia. Para ello, consideran necesario recibir capacitación presencial y práctica, no en formato de webinar, que fue poco útil. También plantean que las escuelas requieren materiales accesibles, dispositivos funcionales y conectividad adecuada, porque sin eso no es posible avanzar. El acompañamiento técnico y pedagógico debe ser más cercano, con supervisores y directivos que acompañen el trabajo en el aula y no solo revisen documentación.

En conjunto, lo que plantean los docentes es que la inclusión solo puede fortalecerse si se avanza al mismo tiempo en tres frentes: reconstruir una cultura escolar más sensible y respetuosa, redefinir las políticas para que respondan a las necesidades reales y mejorar las prácticas para que la atención sea más equitativa y pertinente. Aunque los retos siguen presentes, las propuestas muestran que existe claridad sobre lo que se necesita para evitar que algún alumno quede fuera o avance en condiciones desiguales.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado en esta investigación permitió comprender, desde la voz de las maestras y los maestros y desde la observación de la vida escolar, cómo se ha vivido el proceso de educación inclusiva en los preescolares, la primaria y la telesecundaria atendidos por la USAER 54 del municipio de Guadalupe, Zac. en tres momentos que marcaron la vida educativa reciente: antes del confinamiento, durante la pandemia por COVID-19 y después del regreso presencial. A través de este análisis se hizo evidente que la inclusión no es un concepto abstracto ni un conjunto de lineamientos, sino un proceso profundamente humano que se construye todos los días en la convivencia, en la relación con las familias, en las decisiones institucionales y en la capacidad de reconocer a cada alumno como parte fundamental de la comunidad escolar.

Antes del confinamiento, las escuelas mostraban avances importantes, pero también rezagos que ya delineaban ciertas tensiones. Aunque en el discurso se hablaba con mayor frecuencia de inclusión, en la práctica predominaban acciones que seguían perteneciendo al modelo de integración. Era común escuchar que los alumnos con discapacidad “debían adaptarse” a las dinámicas del aula, y que cuando esto no ocurría, lo más conveniente era que fueran atendidos por USAER fuera del grupo. Estos elementos mostraban que, en realidad, la inclusión aún estaba en proceso de construcción y que la responsabilidad seguía recayendo más en el personal de apoyo que en la escuela como un todo.

Aun así, existía algo valioso: la interacción cotidiana. Antes de la pandemia, la cercanía permitía observar necesidades, ajustar actividades sin tantos

obstáculos, platicar con las familias con mayor soltura y tomar decisiones más acordes a la realidad de cada alumno. Los docentes podían ver cambios conductuales, avances inesperados o dificultades que emergían en el día a día. Esta relación humana sostenía buena parte de la atención de los alumnos con discapacidad, incluso cuando la comprensión formal de la inclusión no estaba completamente consolidada.

Con la llegada del confinamiento, este entramado se desmoronó casi de un día para otro. La educación se trasladó a los hogares y, con ella, la responsabilidad absoluta del acompañamiento. La desigualdad digital se convirtió en una barrera inmensa. Hubo familias que no tenían internet, otras no contaban con celulares o computadoras, y varias no tenían los conocimientos tecnológicos necesarios. En lo que respecta a los alumnos con discapacidad, esta ruptura fue aún más profunda: ya no existía la posibilidad de observarlos directamente, de intervenir de inmediato ni de adaptar actividades en función de sus necesidades reales. La coordinación con USAER se volvió complicada, las prácticas se fragmentaron y la comunicación dependía del tiempo disponible de cada familia.

Las maestras y los maestros señalaron que el confinamiento evidenció la fragilidad del proceso inclusivo cuando se pierde la presencia física. Muchas de las prácticas que antes se sostenían en la convivencia se volvieron imposibles de replicar por medios electrónicos. Hubo alumnos de los que no se tuvo noticia durante todo un ciclo escolar. Otros tuvieron avances mínimos debido a la dificultad para recibir apoyo continuo. Y varios docentes reconocieron que la falta de capacitación tecnológica, sumada al cansancio y la incertidumbre, hizo que la

educación a distancia se convirtiera en un esfuerzo desigual, improvisado y, en algunos casos, insuficiente.

El regreso a la presencialidad no significó simplemente volver. Las escuelas se encontraron con un alumnado distinto, con aprendizajes detenidos, con miedos acumulados y con una convivencia que ya no era igual. La cultura escolar se reconfiguró desde lo más básico: la forma de saludar, de jugar, de compartir materiales y de expresarse afecto. El contacto físico tuvo que limitarse. Las dinámicas grupales se transformaron. Y muchos alumnos regresaron con poca tolerancia a la frustración, con dificultades para respetar normas o con conductas impulsivas producto del tiempo prolongado sin convivencia.

En los alumnos con discapacidad, estas transformaciones fueron aún más evidentes. Varios regresaron con retrocesos en habilidades sociales, en autonomía, en lenguaje o en sus procesos de aprendizaje. También hubo quienes nunca asistieron presencialmente al nivel anterior y vivieron sus primeros momentos escolares en condiciones completamente alteradas. Este contexto obligó a retomar desde cero procesos que antes ya estaban avanzados, y demandó una intervención paciente, constante y más cercana por parte de USAER y del personal docente.

En cuanto a las políticas escolares, los primeros meses del regreso estuvieron completamente centrados en garantizar la seguridad sanitaria. Las escuelas reorganizaron horarios, recreos, entradas, salidas y uso de espacios. La Estrategia Nacional para el Regreso Seguro se convirtió en una guía indispensable, pero su implementación recayó casi totalmente en los docentes y directivos. Esto desplazó temporalmente la atención a la diversidad, pues la prioridad era asegurar

el bienestar físico. No obstante, conforme las escuelas lograron cierta estabilidad, se retomaron las políticas internas que fortalecen la inclusión, especialmente la coordinación con USAER y la detección de rezagos profundos.

Las prácticas inclusivas en este tercer momento estuvieron marcadas por la necesidad urgente de recuperar aprendizajes básicos. Se observó rezago generalizado, especialmente en lectura, escritura, matemática inicial, motricidad y habilidades socioemocionales. Fue necesario replantear las estrategias de aula, retomar ajustes razonables, diseñar actividades diferenciadas y trabajar estrechamente con USAER para apoyar a quienes presentaban mayores barreras. Los docentes mencionaron que, aunque hubo avances con el paso de los meses, esos avances no lograron equipararse a los alcanzados en ciclos previos a la pandemia.

Cuando se analizan los tres momentos de manera conjunta, se observa que la educación inclusiva avanzó con ritmos distintos en cada nivel educativo, pero en todos persistieron concepciones y prácticas que requieren fortalecerse. La inclusión no se logra solo con intención, ni con documentos normativos, ni con programas que se modifican cada ciclo escolar. Depende de que la cultura escolar reconozca y valore la diversidad sin condiciones. Depende de políticas consistentes, recursos suficientes, equipos completos de USAER y acompañamiento técnico cercano. Y depende también de prácticas que se ajusten a las necesidades reales de cada estudiante, dentro y fuera del aula.

Por lo anterior, se considera que, en relación con el objetivo general de la investigación, se puede señalar que sí se cumplió, ya que fue posible analizar el

proceso de educación inclusiva de los alumnos con discapacidad en las escuelas atendidas por la USAER 54 antes, durante y después del confinamiento por COVID-19. Esto se logró a partir del análisis de la información obtenida mediante la aplicación de la escala tipo Likert aplicada en el primer momento, así como del análisis de las respuestas de los docentes en los distintos momentos del estudio. A través de estos elementos fue posible identificar cómo se desarrolló el proceso de educación inclusiva en cada etapa, reconociendo los cambios que se presentaron, las dificultades que enfrentaron los docentes y las condiciones en las que se encontraban los alumnos. De esta manera, se logró no solo describir cada momento, sino también identificar las necesidades y retos que influyen en el desarrollo de los alumnos con discapacidad en los niveles de preescolar, primaria y telesecundaria.

En cuanto a los objetivos específicos, también se considera que se cumplieron. En el primer objetivo, se logró conocer las características del proceso de educación inclusiva antes del confinamiento por COVID-19 mediante los resultados obtenidos con la escala tipo Likert, lo que permitió identificar las condiciones previas, así como las formas en que se atendía a los alumnos con discapacidad en las escuelas. En el segundo objetivo, fue posible describir la educación inclusiva durante el confinamiento a partir de las respuestas de las maestras y los maestros, organizadas en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, lo que permitió identificar las dificultades relacionadas con la falta de interacción, el uso de medios digitales, la organización del trabajo y el acompañamiento a los alumnos con discapacidad en este periodo. En el tercer

objetivo, se logró hacer una interpretación que permitió describir la situación posterior al confinamiento mediante el análisis de las respuestas de los docentes, lo que permitió reconocer las necesidades actuales, los rezagos en el aprendizaje, las dificultades en la convivencia y los retos que continúan presentes en el proceso de educación inclusiva.

En relación con las preguntas de investigación, se puede señalar que estas fueron respondidas a partir del análisis de la información obtenida durante el estudio. A través de la escala tipo Likert y del análisis de las respuestas de los docentes, fue posible conocer e identificar las características, factores y condiciones del proceso de educación inclusiva antes, durante y después del confinamiento por COVID-19, así como su desarrollo, se encontró que, antes del confinamiento, la educación inclusiva se encontraba en un proceso inicial, con avances en la atención a los alumnos con discapacidad, pero con limitaciones en las condiciones escolares y en la organización del trabajo. Durante el confinamiento, el proceso se vio afectado por cambios en la forma de trabajo, la falta de interacción, el uso de medios digitales y la dificultad para dar seguimiento a los alumnos, lo que generó mayores barreras en su aprendizaje y participación. Posteriormente, al regresar a la presencialidad, se identificaron diversas necesidades y retos, como el rezago en los aprendizajes, dificultades en la convivencia y la necesidad de fortalecer el acompañamiento a los alumnos con discapacidad. Asimismo, se observaron cambios en las prácticas docentes y en la organización del trabajo escolar, lo que muestra que el impacto del confinamiento continuó después de su conclusión. Por lo anterior, se puede afirmar que la investigación permitió identificar las características del proceso de educación

inclusiva en los tres momentos analizados, así como las necesidades y retos que surgieron después del confinamiento en las escuelas atendidas por la USAER 54.

Es evidente que la inclusión sigue siendo un proceso frágil, lleno de tensiones y desafíos que requieren profundizarse. Las escuelas continúan reproduciendo prácticas que provienen de la integración educativa. Aún existe la idea de que el alumno con discapacidad es responsabilidad principal de USAER. También es claro que la formación inicial docente no ha sido suficiente para dotar de herramientas sólidas en este tema, y que la formación continua requiere ser más práctica, más cercana y vinculada al aula.

Por ello, resulta indispensable fortalecer las condiciones estructurales, reorganizar tiempos institucionales, revisar prácticas de acompañamiento, consolidar equipos completos de USAER, promover procesos constantes de concientización, apoyar a las familias con orientación clara y asegurar que las políticas de salud y de inclusión no compitan entre sí, sino que se articulen a favor del bienestar y la participación de todos los alumnos.

Se espera que este estudio sea un punto de partida para continuar reflexionando sobre la inclusión en el estado de Zacatecas y que, en investigaciones futuras, se amplíe la mirada hacia otras regiones, se recupere también la voz de los alumnos y de sus familias y se analice con mayor profundidad el papel que tiene la formación docente en la construcción de ambientes realmente inclusivos.

La inclusión no se transita en soledad. Se construye entre todos. Y cada paso, por pequeño que parezca, modifica el camino de quienes más lo necesitan.

Por último, es de considerar que en este momento, la USAER es fundamental para contribuir al proceso de educación inclusiva, sin embargo, es necesario que esta sea una característica del sistema educativo, no una opción educativa.

Líneas futuras de investigación

Toda investigación genera nuevos cuestionamientos y áreas de análisis que pueden ser profundizadas en estudios posteriores. Los hallazgos obtenidos en esta investigación permitieron comprender el proceso de educación inclusiva de alumnos con discapacidad antes, durante y después del confinamiento por COVID-19; sin embargo, también evidenciaron aspectos que requieren ser abordados desde otras perspectivas, actores y contextos educativos.

En este sentido, se proponen las siguientes líneas de investigación para contribuir al fortalecimiento del conocimiento sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad en los sistemas educativos:

1. Analizar la percepción de las familias de alumnos con discapacidad respecto a los procesos de educación inclusiva antes, durante y después del confinamiento por COVID-19.
2. Investigar las experiencias y trayectorias escolares de los propios alumnos con discapacidad en relación con su participación, aprendizaje e inclusión educativa.
3. Evaluar el impacto de las estrategias implementadas por las USAER para disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas de educación básica.
4. Realizar estudios comparativos entre distintas regiones educativas para identificar semejanzas y diferencias en los procesos de educación inclusiva.

5. Analizar el papel de las tecnologías digitales en la atención educativa de alumnos con discapacidad en contextos de emergencia o educación a distancia.
6. Profundizar en la formación docente para la educación inclusiva y su relación con las prácticas desarrolladas en el aula.
7. Estudiar los efectos a largo plazo del confinamiento por COVID-19 en el aprendizaje, la participación y el desarrollo socioemocional de los alumnos con discapacidad.

Bibliografía y fuentes consultadas

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361–389.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*. *Revista Educación Inclusiva*, 51(1), 39–49.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas para mejorar las instituciones escolares*.
https://www.researchgate.net/publication/44356716_Desarrollo_de_escuelas_inclusivas_ideas_propuestas_y_experiencias_para_mejorar_las_instituciones_escolares_Mel_Ainscow
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962517>
- Antúñez, M. (2021). *Comunidades Profesionales de Aprendizaje, una Posibilidad hacia la Educación Inclusiva* [Universidad Pedagógica Nacional].
<https://upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2025/02/19-C-CD-DOCT-27-2021-Ant%C3%BAnez-Garc%C3%ADa-Mois%C3%A9s.pdf>
- Ardila, C., y Vásquez, L. K. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia y niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35283>.

- Argandoña M. y Perales A. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo Del Conocimiento*, 5(7), 819–848.
<https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1553>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Balongo, E., Mérida, R., Balongo (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125–142. <https://doi.org/10.24320/REDIE.2017.19.2.1091>
- Barton, L. (2009). *Discapacidad, política y educación*. Morata.
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales: Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Puntos de Encuentro.
- Bonilla, M., y Sánchez-Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152–165.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. https://educacion-inclusiva-tocaima.webnode.com.co/_files/200000006-94ed095e7f/Indice%20Inclusion.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Casanova, M. A. (2011). *De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes*. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado

- Caselles, J. F. (2004). Interculturalidad y educación. *Education*, 22, 9–17.
- Castillo Alemán, G. del. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(9), 637–652.
- CONEVAL. (2020). *Informe de Pobreza y Evaluación 2020 Zacatecas*.
<https://www.coneval.org.mx/quienessomos/InvestigadoresAcademicos/Paginas/Investigadores>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Selección entre cinco enfoques*. Sage Publications.
- Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–28.
[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-004).
<https://www.cidh.oas.org/ninez/pdf%20files/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf>
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *Repositorio UAM*, 18, 117–128.
- Esparza, D., Pavón, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39).
<https://doi.org/10.17081/EDUHUM.22.39.4214>

- Flórez, Y. (2016). *Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar*. [Universidad Pedagógica Nacional]. <https://docplayer.es/141495100-Educacion-inclusiva-en-torno-a-la-discapacidad-encuentros-y-desencuentros-entre-marco-politico-y-practica-escolar.html>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (6.ª ed.). Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giné, C. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. ICE-HORSORI.
- Gómez G., y A. Chaparro (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, 57. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)
- Gómez, I., y Escobar-Mamani, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152–165. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Gómez, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*.
- González, M. E., Peñafiel, R. E., Manobanda, L. I., y Cedeño, K. E. (2023). *Educación inclusiva, un desafío para la educación en tiempos de pandemia*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 1587-1599. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.361>
- Guzmán, M. (2021). Educación inclusiva: desafíos en tiempos de pandemia. BECENE.

- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Trotta. (Obra original publicada en 1927).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (M. García-Baró, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial. <https://epistemologiaufro.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/10/lakatos.pdf>
- Larrivee, B., y Cook, L. (2016). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude: [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/002246697901300310](http://dx.doi.org/10.1177/002246697901300310), 13(3), 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Navarro, M. J. (2015). *Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el*

contexto educativo español.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000100003

Noguera, A. (2002). *Modelos teóricos de la discapacidad: una aproximación histórica y conceptual*. Universidad de Salamanca.

Ontiveros, R., Lara, H., García, F., & Salazar, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia: Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, 55, 121–148.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26770144008>

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

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: ONU.

Organización de los Estados Americanos. (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Guatemala. 7 de junio de 1999.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

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.

Parra, R. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. In *Revista de Derecho Ambiental*.. <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>

- Picón, C., & Hernández, L. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 255–268. <https://doi.org/10.17981/CULTEDUSOC.13.1.2022.15>
- Popper, K. R. (n.d.). *La lógica de la investigación científica*. <http://psikolibro.blogspot.com>
- Río-Rojas, A. (2011). Beyond Delinquent Citizenships: Immigrant Youth's (Re)Visions of Citizenship and Belonging in a Globalized World | Anna Ríos-Rojas - Academia.edu. *Harvard Educational Review*, 81(1), 64–94. https://www.academia.edu/9472159/Beyond_Delinquent_Citizenships_Immigrant_Youth_s_Re_Visions_of_Citizenship_and_Belonging_in_a_Globalized_World
- Rosello, M. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1–10.
- SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Shakespeare, T. (2013). *Disability Rights and Wrongs Revisited* (2^a ed.). Routledge
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice* (3rd ed.). SAGE Publications.

Thomas, G. L. A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. La muralla.

UNESCO. (1990a). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (2000). *Mundial sobre la Educación Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000*. www.unesco.org/efa

Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, 55, 1–27. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-008)

van Manen, M. (2016). *Investigating lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Anexos

Anexo 1. Escala tipo Likert.

Instrucciones: Para cada una de las afirmaciones evalúa en una escala del 1 al 5 la situación de tu escuela.

1	2	3	4	5	Ciclo escolar 2019 - 2020
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	

Escuela: _____

Análisis del Contexto de la Escuela Inclusiva

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
CULTURA	1. En el Contexto y cultura del centro	1. La diversidad es considerada un recurso valioso para apoyar el aprendizaje.	0
		2. Se acepta a todos los niños y niñas que quieren ingresar como alumnos, no importa su origen, su contexto, sus capacidades y sus logros.	0
		3. Se promueve que los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes participen en la vida del centro educativo.	0
		4. El equipo docente considera la equidad y la inclusión como eje para mejorar el logro educativo.	0
		5. Se crean lazos de convivencia, tolerancia, no violencia, respeto y paz entre toda la Comunidad Escolar.	0

Suma	0
-------------	---

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
CULTURA	2. Relación con las Familias	1. La escuela acoge, forma y acompaña a las familias con problemas de inclusión escolar y social.	0
		2. La escuela considera igualmente valiosas a todas las familias, independientemente de su origen, situación económica, cultural y social.	0
		3. Potencia la participación de las familias en el programa escolar de mejora, organización y vida escolar.	0
		4. La escuela fomenta encuentros, relaciones, fiestas, que propicien la expresión de la pluralidad cultural.	0
		5. La escuela recoge sugerencias e información sobre el grado de satisfacción de las familias por el servicio educativo que reciben. Se comenta con los padres de familia las medidas educativas convenientes para el progreso de su hijo (a).	0

Suma	0
-------------	---

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
POLÍTICA	3. Programa Escolar de Mejora	1. Aborda la inclusión como tema prioritario.	0
		2. Contempla a los alumnos con riesgo de fracaso y exclusión social.	0
		3. Es realista porque se adecua a los recursos y necesidades de la escuela.	0
		4. Es un documento consensuado con todos los integrantes de la comunidad educativa (directivos, docentes, personal de apoyo, alumnos, padres de familia...).	0
		5. Fomenta valores de colaboración, trabajo en equipo, formación integral, tolerancia y convivencia.	0

Suma	0
-------------	---

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
Práctica	4. La Propuesta Curricular	1. Es diversificada según las necesidades educativas de los alumnos.	0
		2. La elaboración de la planeación didáctica se realiza de forma conjunta para responder a la diversidad del alumnado.	0
		3. Es ajustada razonablemente para que responda a la problemática particular de los alumnos.	0
		4. Es considerada una herramienta flexible y son aplicados los principios del diseño universal (DUA)	0
		5. Es diversificada y adaptada con apoyo del equipo de especialistas.	0

Suma	0
-------------	---

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
Práctica	5. En el aula	1. Los resultados de la evaluación son analizados de forma conjunta y se actúa aplicando el programa de mejora correspondiente.	0
		2. Los estilos de aprendizaje de los alumnos son tomados en cuenta en la planeación didáctica.	0
		3. Son empleadas diferentes metodologías, recursos, TIC`s y estrategias más adecuadas a las necesidades educativas y formativas de los alumnos.	0

		4. La co-docencia es utilizada como herramienta para lograr la inclusión de los alumnos y conseguir mejoramiento en el aprendizaje.	0
		5. En la elaboración de la boleta de evaluación de los alumnos que enfrentan barreras participan los especialistas.	0

Suma	0
-------------	---

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	CRITERIOS	RESPUESTA
Práctica	6. Los Profesores	1. Acogen, aprecian y tienen una cálida relación con todos y cada uno de sus alumnos.	0
		2. Reflexionan sobre las causas de la discriminación y la intolerancia hacia las diferencias.	0
		3. Cuidan la relación personal adecuada, la motivación y el éxito de todos y cada uno de los alumnos.	0
		4. Se forman constantemente en los métodos que mejor responden a las necesidades educativas y de apoyo que requieren los alumnos.	0
		5. Valoran el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades y no en comparación con las de otros.	0

Suma	0
-------------	---

Anexo 2. Entrevista Semiestructurada

Esta entrevista se realiza de manera abierta, permitiendo que los participantes profundicen o amplíen aspectos que consideren relevantes, así como que el entrevistador pueda retomar o explorar elementos emergentes dentro del diálogo.

Antes de comenzar

- Se da la bienvenida y el agradecimiento por la participación.
- Se da a conocer el propósito de la entrevista.
- De manera verbal se el consentimiento informado.
- Se aclara sobre confidencialidad y manejo ético de la información recabada.

I. Aspectos generales y contexto

1. ¿Cuál es la función que desempeñan dentro de la escuela y qué nivel educativo atienden?
2. ¿Cuántos años de experiencia docente tienen?
3. ¿Cuentan con formación o capacitación relacionada con inclusión o discapacidad?
4. ¿Cómo describirían la escuela en cuanto a tamaño, contexto y número de alumnos?
5. ¿Aproximadamente cuántos alumnos en general y con discapacidad atienden?
6. ¿Cómo describirían la relación general con madres y padres de familia?

II. Primer momento: Antes del confinamiento por COVID-19

A) CULTURA (*valores compartidos, ideologías sobre discapacidad, convivencia, sentido de pertenencia*).

1. Antes de la pandemia, ¿cómo describirían la cultura escolar respecto a la discapacidad y la diversidad?
2. ¿Cómo era la convivencia entre los estudiantes, incluyendo a quienes presentaban alguna discapacidad?
3. ¿Qué actitudes o percepciones predominaban hacia los alumnos con discapacidad dentro de la escuela?
4. ¿Cómo participaban las familias en el acompañamiento de estos alumnos?

B) POLÍTICAS

(Organización institucional, acuerdos escolares, Programa Escolar de Mejora, coordinación con USAER).

5. ¿Qué acuerdos, lineamientos u organización institucional existían para atender la inclusión antes del confinamiento?
6. ¿Qué papel desempeñaba el Programa Escolar de Mejora en este tema?
7. ¿Cómo era la coordinación con USAER en ese periodo?
8. ¿Qué tan definidas estaban las funciones o responsabilidades de quienes intervenían en el proceso inclusivo?

C) PRÁCTICAS *(estrategias docentes, adaptaciones, participación en el aula, recursos).*

9. ¿Qué prácticas utilizaban para apoyar a los alumnos con discapacidad antes de la pandemia?
10. ¿Cómo realizaban adaptaciones o ajustes cuando eran necesarios?
11. ¿Cómo se promovía la participación de los alumnos dentro del aula?

12. ¿Qué recursos humanos y materiales utilizaban para apoyar el aprendizaje?
13. ¿Qué importancia tenía la interacción diaria con los alumnos para el trabajo inclusivo?
14. ¿Qué dificultades, necesidades y retos ya se presentaban en la atención de los alumnos con discapacidad antes del confinamiento?
15. ¿Cómo era el logro de los aprendizajes de los alumnos con discapacidad?

III. Segundo momento: Durante el confinamiento por COVID-19

A) CULTURA (*relaciones, comunicación, participación familiar, efectos de la falta de interacción*)

1. ¿Cómo cambió la relación que tenían con los alumnos con discapacidad y sus familias durante el confinamiento?
2. ¿Qué papel asumieron las familias en la educación a distancia?
3. ¿Cómo afectó la falta de interacción presencial al aprendizaje, participación y bienestar de los alumnos?

B) POLÍTICAS (*apoyos institucionales y gubernamentales, coordinación con USAER, lineamientos emitidos*)

4. ¿Qué tipo de acompañamiento institucional recibieron durante este periodo?
5. ¿Cómo fue la comunicación y coordinación con USAER durante la pandemia?
6. ¿Qué medidas o indicaciones emitieron las autoridades educativas para atender a los alumnos con discapacidad?
7. ¿Consideran que los apoyos y lineamientos fueron suficientes para atender las necesidades durante el confinamiento?

C) PRÁCTICAS (*estrategias a distancia, herramientas, retos, recursos*).

8. ¿Qué estrategias utilizaron para apoyar a los alumnos con discapacidad desde casa?
9. ¿Qué herramientas, plataformas o recursos emplearon?
10. ¿Qué dificultades enfrentaron al adaptar su práctica docente a la educación a distancia?
11. ¿Identificaron aprendizajes, aspectos positivos o prácticas que funcionaron bien durante este periodo?

IV. Tercer momento: Después del confinamiento

A) CULTURA (*convivencia, actitudes, participación, recuperación de la interacción*)

1. ¿Cómo encontraron a los alumnos con discapacidad al regresar a la presencialidad?
2. ¿Qué cambios observaron en su comportamiento, aprendizaje o interacción?
3. ¿Cómo describirían actualmente la cultura inclusiva de la escuela?
4. ¿Qué importancia tuvo la recuperación de la interacción presencial?

B) POLÍTICAS (*apoyos actuales, coordinación con USAER, organización escolar*)

5. ¿Qué apoyos institucionales existen actualmente para favorecer la inclusión?
6. ¿Cómo describirían la coordinación con USAER después del confinamiento?
7. ¿Qué retos organizativos siguen presentes en la escuela para atender la diversidad?

C) PRÁCTICAS (*estrategias actuales, ajustes, nuevas necesidades, participación*)

8. ¿Qué prácticas retomaron, modificaron o incorporaron tras el regreso presencial?

9. ¿Qué nuevas necesidades identifican en los alumnos con discapacidad después de este periodo?
10. ¿Qué retos persisten en la práctica docente para lograr una inclusión efectiva?
11. ¿Hubo retrocesos en el aprendizaje o qué aspectos relevantes se detectaron al respecto?

V. Propuestas de mejora

1. ¿Qué acciones consideran necesarias para mejorar la educación inclusiva en su escuela?
2. ¿Qué aspectos de la cultura escolar deberían fortalecerse?
3. ¿Qué cambios serían necesarios en las políticas o formas de organización?
4. ¿Qué prácticas deberían continuarse, modificarse o incorporarse?
5. ¿Qué barreras dificultan implementar mejoras en este proceso?

VI. Cierre

- Agradecimiento por su tiempo y aportaciones.
- Espacio para comentarios adicionales.
- Explicación de los pasos posteriores de la investigación.