

Artículo Científico

Propuesta metodológica para la inclusión educativa en secundaria

Methodological proposal for educational inclusion in secondary school

Karen Sujey Galdeano-Villegas¹, Julio César Gómez-Gándara², y Alejandro

Villegas-Muro^{2*}

¹ Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R., Calle Sudáfrica N°1100 Esquina con Namibia, Fracc. Residencial el León. C.P. 31313. Chihuahua, Chih., México.

² Universidad Autónoma de Chihuahua. Facultad de Filosofía y Letras. Rúa de las Humanidades S/N, Ciudad Universitaria C.P. 31203. Chihuahua, Chih. México.

*Correspondencia: Correo electrónico: avillegas@uach.mx (Alejandro Villegas-Muro)

Recibido: 19 de junio de 2025; **Aceptado:** 12 de septiembre de 2025

Publicado por la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la Dirección de Investigación y Posgrado.

Resumen. El documento propone un diseño metodológico orientado a investigar la inclusión educativa en el nivel secundario, a partir de un enfoque teórico y sin ejecución práctica inmediata. Se fundamenta en la necesidad de afrontar las barreras que aún excluyen a estudiantes con necesidades diversas, pese al marco normativo que promueve la educación inclusiva. Tras una introducción sobre la importancia de la inclusión y una breve revisión de literatura centrada en sus principios, se plantea el problema de la brecha entre la política inclusiva y la realidad del aula. Se definen objetivos enfocados en cómo las estrategias pedagógicas inclusivas pueden mejorar la participación y convivencia escolar. La propuesta metodológica detalla el tipo de estudio, participantes hipotéticos, instrumentos de recolección (observaciones, entrevistas, análisis de desempeño). Este diseño, respaldado por referentes teóricos actuales, servirá de guía para futuras investigaciones que busquen promover entornos escolares más inclusivos y equitativos.

Palabras clave: inclusión educativa; investigación-acción; educación secundaria; barreras para el aprendizaje; propuesta metodológica.

Abstract. *The paper proposes a methodological design aimed at investigating educational inclusion at the secondary level, based on a theoretical approach without immediate practical implementation. It is grounded in the need to address the barriers that continue to exclude students with diverse needs, despite the existing regulatory framework promoting inclusive education. Following an introduction on the importance of inclusion and a brief literature review focused on its core principles, the article presents the problem of the gap between inclusive policies and classroom realities. The objectives are defined around how inclusive pedagogical strategies can enhance student participation and foster a more inclusive school environment. The methodological proposal outlines the type of study, hypothetical participants, and data collection instruments (observations, interviews, and performance analysis). This design, supported by current theoretical frameworks, aims to serve as a guide for future research seeking to promote more inclusive and equitable school settings.*

Keywords: *educational inclusion; action research; secondary education; barriers to learning; methodological proposal.*

Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha consolidado como un principio central de las políticas educativas a nivel internacional, ligado al derecho de todos los individuos a una educación de calidad sin discriminación. La UNESCO (2017, 2020) concibe la inclusión educativa como un proceso continuo de identificación y eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, especialmente de aquellos que enfrentan necesidades educativas especiales.

Este enfoque trasciende la mera integración física de estudiantes con discapacidad para exigir una transformación estructural y cultural de las instituciones, de modo que la diversidad del estudiantado sea verdaderamente atendida y valorada. En consecuencia, la inclusión y la equidad se reconocen hoy como cimientos indispensables de una educación de calidad, tal como lo destaca el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (UNESCO, 2017, 2020).

En el contexto latinoamericano, la noción de educación inclusiva se interpreta como un proceso de mejora constante orientado a responder a la diversidad de los estudiantes y a reducir la exclusión tanto dentro como fuera del sistema escolar (Blanco, 2006). Muchos países de la región han incorporado los principios inclusivos en sus marcos normativos; por ejemplo, en México la reforma del Artículo 3° Constitucional en 2019 estableció que la educación impartida por el Estado sea inclusiva, intercultural, equitativa y de excelencia (Congreso de la Unión, 2019).

A pesar de los principios inclusivos proclamados, en muchas secundarias de la región se observan casos de estudiantes con discapacidad (por ejemplo, trastornos del espectro autista y dificultades motoras entre otros), con trastornos de aprendizaje (como dislexia o TDAH), en rezago educativo o provenientes de entornos de pobreza y violencia, que experimentan rechazo por parte de sus compañeros, desatención por parte del personal docente, e incluso invisibilidad institucional.

Tales condiciones conducen no solo a un menor rendimiento académico y participación en clase, sino también a problemas de autoestima y mayor riesgo de deserción escolar. Ante este panorama, se vuelve imperativo replantear las prácticas educativas tradicionales e implementar estrategias pedagógicas inclusivas que garanticen la participación efectiva de todos los

estudiantes, reconociendo la diversidad no como un obstáculo, sino como un recurso enriquecedor para el aprendizaje colectivo.

Numerosas investigaciones han subrayado que la falta de políticas escolares inclusivas, la escasa formación docente en atención a la diversidad y la débil participación de las familias contribuyen a perpetuar círculos de exclusión en las escuelas (De la Cruz, 2018; Díaz y Ruíz 2018; Slee 2018). En contraste, experiencias educativas innovadoras han demostrado que es posible transformar la cultura del aula mediante metodologías activas diseñadas con enfoque inclusivo.

Por ejemplo, el uso pedagógico del juego y la ludificación (gamificación) ha mostrado efectos positivos en la motivación, la colaboración y el respeto entre pares (Parra y Torres, 2018). Estrategias cooperativas como el aprendizaje colaborativo, proyectos multi-sensoriales, juegos de rol o adaptaciones curriculares creativas pueden nivelar el campo de participación al ofrecer múltiples vías para que cada estudiante contribuya según sus habilidades e intereses (Zumba et al., 2024).

Al integrar enfoques lúdicos con prácticas inclusivas, se tiende hacia un ambiente escolar más empático y solidario, donde las diferencias individuales dejan de ser motivo de segregación para convertirse en oportunidades de aprendizaje mutuo. En síntesis, la justificación teórica de la inclusión educativa radica en principios éticos y de derechos humanos, pero también en evidencia empírica sobre sus beneficios: mejora la convivencia escolar, promueve valores de respeto y tolerancia, y favorece el desarrollo integral del alumnado como colectivo. Sin embargo, llevar estos principios a la práctica requiere cambios profundos en la forma de enseñar, de evaluar y de relacionarse en las aulas. Empero, hay que acusar recibo de la existencia de una brecha crítica entre el conocimiento teórico y su aplicabilidad efectiva en entornos reales. Es en este punto donde se centra el presente trabajo: en proponer un camino metodológico para investigar y orientar esa transformación pedagógica pendiente, con miras a materializar el ideal de *una educación para todos* en contextos escolares concretos.

El problema central identificado es la falta de orientaciones metodológicas claras y aplicables que permitan a los docentes transformar estas dinámicas excluyentes. Aunque existen múltiples estudios sobre inclusión, pocos ofrecen rutas de acción específicas para intervenir en la realidad del aula con herramientas viables, adaptables al contexto escolar. En consecuencia, esta propuesta busca ofrecer una guía metodológica que, desde un enfoque participativo y cualitativo, permita diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas inclusivas con el fin de mejorar la convivencia escolar y la participación del estudiantado en contextos de diversidad.

El objetivo general de la propuesta es diseñar una ruta metodológica para investigar cómo la implementación sistemática de estrategias inclusivas puede incidir en la participación y el clima escolar en secundaria. Como objetivos específicos, se plantea: (1) identificar las barreras presentes en un grupo escolar con diversidad; (2) fundamentar y planificar estrategias inclusivas adaptadas al contexto; (3) establecer mecanismos para su implementación dentro del currículo; (4) evaluar los cambios observables tras la intervención, y (5) reflexionar sobre la viabilidad de replicar este enfoque en entornos similares.

Esta propuesta metodológica busca, en suma, contribuir al tránsito de una inclusión meramente declarativa hacia una inclusión pedagógica, crítica y efectiva, capaz de transformar las relaciones en el aula y de garantizar el derecho a aprender en condiciones de equidad para todo el alumnado.

Concepto y evolución de la educación inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que busca atender a todos los estudiantes respetando su diversidad garantizando que tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en la vida escolar (UNESCO, 2017). Esto amplía el foco más allá de la integración escolar de estudiantes con discapacidad, para abarcar a todos aquellos que por cualquier motivo puedan estar excluidos o marginados del pleno aprendizaje. Se fundamenta en una visión de justicia social: cada estudiante, independientemente de sus características personales o contextuales, tiene derecho a recibir una educación de calidad en entornos comunes, donde se reconozca y valore la diversidad como una riqueza y no como un problema a tolerar.

Esta concepción implica cambios sustantivos en las estructuras y culturas escolares. A diferencia del tradicional modelo integrador el modelo inclusivo exige que sea la escuela la que se adapte y se reformule para atender las necesidades de todos (UNESCO, 2017, 2020; Ulvik et al., 2021).

Autores como Booth y Ainscow (2002) han contribuido a operacionalizar este enfoque a través de instrumentos como el Índice de Inclusión, el cual permite diagnosticar de manera participativa el grado de inclusividad de una institución y trazar acciones de mejora. Dichos esfuerzos teórico-prácticos evidencian que la inclusión no es un estado alcanzado de una vez, sino un proceso dinámico de reflexión y cambio permanente en las políticas, culturas y prácticas escolares.

En la última década, organismos internacionales han reforzado el marco conceptual de la inclusión educativa. La UNESCO, en su informe titulado “Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción” (2020), enfatiza que lograr la verdadera inclusión conlleva identificar y remover constantemente las barreras que dificultan el acceso, la participación y el progreso de ciertos grupos de estudiantes.

Esto abarca barreras evidentes (como la falta de rampas para estudiantes con movilidad reducida) y otras más sutiles, como currículos poco pertinentes, metodologías de enseñanza rígidas o expectativas bajas hacia determinados alumnos. Asimismo, a nivel regional, se ha entendido la inclusión como parte de la búsqueda de equidad educativa.

Blanco (2006) señala que en América Latina las políticas inclusivas deben verse como parte de un proyecto mayor de equidad social, ya que la educación tiene el potencial de mitigar las profundas desigualdades y fragmentaciones sociales características de la región. De ahí que prácticamente todos los países latinoamericanos, México incluido, hayan incorporado en sus leyes educativas principios de inclusión; el desafío radica ahora en pasar del discurso normativo a la transformación de las prácticas en cada aula.

Barreras y necesidades en la práctica inclusiva en el contexto de secundario

A nivel operativo, uno de los conceptos clave para comprender las dificultades de la inclusión es el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), introducido por Booth y Ainscow (2002) complementado por Christie y Burke (2020) dentro del cual se engloban todos aquellos obstáculos que impiden o limitan la presencia, el aprendizaje y la participación plena de ciertos alumnos en la escuela.

Este enfoque resulta revelador, pues desplaza la atención desde el alumno (y sus posibles “déficits”) hacia el entorno educativo: las normas, las relaciones y las metodologías. Por ejemplo,

una misma niña con discapacidad visual puede encontrar experiencias escolares muy distintas según si su escuela provee material en Braille y fomenta una cultura de apoyo entre compañeros, o si por el contrario la institución no adapta los materiales y los prejuicios hacia la discapacidad prevalecen.

En el segundo caso, la barrera real no es la discapacidad en sí, sino la falta de acomodaciones y las actitudes excluyentes. Siguiendo esta idea, la atención a las BAP implica que la escuela se pregunte: ¿Qué estamos haciendo, o dejando de hacer, que excluye a este estudiante? y ¿Cómo podemos cambiarlo? Identificar estas barreras es el primer paso ineludible para diseñar intervenciones inclusivas efectivas.

En México, los lineamientos oficiales también han adoptado esta perspectiva. Ejemplo de ello lo aporta el Gobierno del Estado de México (2019) advirtiéndole que muchas barreras en las escuelas no son inmediatamente visibles ni están formalmente reconocidas; a menudo se manifiestan de forma encubierta, a través de prejuicios, estereotipos o prácticas “normalizadoras” que terminan por excluir sistemáticamente a ciertos alumnos.

Por ello, dichos lineamientos instan a los docentes y directivos a realizar ajustes razonables y a promover diseños universales de aprendizaje, de manera que la variabilidad humana sea considerada un valor y no una molestia. Herramientas metodológicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrecen orientaciones prácticas en este sentido: proporcionar múltiples medios de representación de la información, diversas formas para que los estudiantes expresen lo que saben, y distintos modos de involucrarlos en las actividades, buscando abarcar la gama más completa posible de necesidades y estilos de aprendizaje (CAST, 2018).

En suma, la eliminación de barreras requiere flexibilizar el currículo, la enseñanza y la evaluación, junto con trabajar en las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa. Los desafíos de la inclusión educativa son especialmente pronunciados en la escuela secundaria, donde confluyen múltiples factores de vulnerabilidad.

Estudios señalan que, durante esta etapa, ciertos grupos de estudiantes enfrentan un riesgo mayor de ser excluidos o marginados: aquellos con discapacidades (físicas, sensoriales o intelectuales), con trastornos del desarrollo como el autismo o el TDAH, con dificultades de aprendizaje no atendidas, con rezago significativo en su rendimiento, provenientes de contextos de alta pobreza, migrantes o pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas.

Estos adolescentes, justo en el momento de consolidación de su identidad, pueden sufrir rechazo o bullying por parte de sus compañeros, así como indiferencia o bajas expectativas por parte de sus profesores (Jiménez et al., 2009). La consecuencia suele ser un sentimiento de alienación que impacta negativamente su autoestima, agrava sus dificultades académicas y muchas veces desemboca en abandono escolar temprano.

La literatura reciente subraya que tales situaciones no se deben únicamente a las características individuales de los alumnos, sino a fallas del sistema educativo para adaptarse a la diversidad. Desde la práctica docente lo atribuye a la ausencia de apoyos específicos y de formación en estrategias inclusivas, lo que dificulta atender adecuadamente a estudiantes con necesidades particulares en secundaria.

De igual modo, dentro del ámbito de las escuelas públicas mexicanas, autores han identificado múltiples barreras actitudinales (como prejuicios del profesorado), organizativas (falta de trabajo colaborativo), y de política escolar (reglamentos inflexibles) que frenan la participación de ciertos alumnos (De la Cruz, 2018; Díaz y Ruíz, 2018). Estos hallazgos enfatizan

la urgencia de intervenir tanto en la capacitación docente como en la gestión escolar para construir entornos verdaderamente incluyentes.

Afortunadamente, también se han documentado experiencias positivas que sirven de guía, diversos autores han explorado estrategias pedagógicas que contribuyen a romper las dinámicas de exclusión, entre ellas destacan las metodologías lúdicas y participativas. La gamificación educativa, entendida como la aplicación de elementos de juego (desafíos, recompensas, roles, narrativas) en contextos de aprendizaje, ha mostrado eficacia para incrementar el compromiso e interacción de todo el alumnado, Parra y Torres (2018) lo ejemplifican registrando mejoras en la colaboración y el pensamiento crítico de estudiantes de secundaria al incorporar juegos didácticos en el aula.

Por su parte, Zumba et al., (2024) señalan que el juego bien dirigido puede ser más que un pasatiempo: es una estrategia didáctica que, unida a un enfoque inclusivo, nivela el terreno para participantes con distintas habilidades. Actividades como juegos de rol, dinámicas con materiales sensoriales (que involucren vista, tacto, movimiento), aprendizaje cooperativo en pequeños grupos heterogéneos, creación de proyectos artísticos o comunitarios, entre otras, permiten que estudiantes tradicionalmente marginados encuentren un espacio para brillar y ser reconocidos por sus talentos.

De este modo, la diferencia deja de ser motivo de burla o lástima, y pasa a ser apreciada como contribución única al grupo. Estudios de caso han evidenciado cómo la implementación sistemática de tales estrategias inclusivas puede mejorar tanto el clima escolar (reduciendo conflictos, fomentando la empatía) como los resultados académicos generales, al elevar la motivación y participación de quienes antes estaban al margen.

En síntesis, la literatura sugiere que la construcción de una escuela inclusiva es viable cuando se articulan políticas claras, una actitud abierta al cambio por parte de la comunidad educativa, y la adopción de metodologías activas y flexibles centradas en el estudiante. La pregunta que queda por responder es cómo llevar esto a cabo de manera efectiva en contextos específicos, cuestión que guía la presente propuesta de investigación.

Propuesta metodológica

El estudio propuesto se inscribe en el paradigma cualitativo con un diseño de investigación-acción participativa. Esto implica que el rol de los investigadores (en este caso, idealmente un docente o equipo docente junto con asesores académicos) será doble: por un lado, investigar sistemáticamente la situación de inclusión/exclusión en el grupo de estudio; y por otro, actuar implementando estrategias para mejorar dicha situación (Latorre, 2005).

El diseño será flexible y emergente, permitiendo incorporar hallazgos del diagnóstico inicial en la planificación de la intervención, y adaptando la misma conforme se observen sus efectos en el contexto. Se seguirá el modelo cíclico clásico de la investigación-acción, estructurado en fases sucesivas de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2005).

Cada ciclo aportará información y posibles mejoras para el siguiente, en un proceso de mejora continua. En términos temporales, se proyecta que un ciclo completo de investigación-acción (desde el diagnóstico hasta la evaluación de resultados) abarcaría un ciclo escolar (aproximadamente 8 a 9 meses), con posibilidad de extenderse a un segundo ciclo escolar para afianzar cambios o probar nuevas estrategias derivadas del primero.

No obstante, para fines de esta propuesta, se detalla principalmente el primer ciclo de investigación-acción, donde se espera obtener los datos más significativos sobre la viabilidad e impacto de las estrategias inclusivas implementadas.

Limitaciones Anticipadas

El proyecto enfrenta limitaciones a priori. Dado que se centra en un solo grupo escolar, sus resultados no son estadísticamente significativos, aunque sí susceptibles de ser transferidos a contextos ad hoc. El rol del docente-investigador se expone a la generación de sesgos, potencialmente mitigables mediante dinámicas de triangulación y reflexividad. Además, una implementación exitosa será directamente proporcional a la disponibilidad de recursos humanos y materiales, la mitigación de la usual resistencia al cambio, la capacidad de sortear barreras y burocracia institucionales, lo que exige flexibilidad y capacidad negociadora.

Consideraciones Éticas

La propuesta, flexible en lo general, se rige por principios éticos estrictos e irrenunciables: consentimiento informado de toda la comunidad participante, tutores y estudiantes, protección a la privacidad y confidencialidad mediante seudónimos y resguardo seguro de datos sensibles. Está garantizado y así se instruye, el derecho personal a retirarse sin consecuencias en cualquier etapa, priorizando en todo momento el bienestar físico y emocional de los participantes bajo el principio de no maleficencia.

Contexto y participantes

El contexto seleccionado para la investigación es la Escuela Secundaria Técnica No. 58, ubicada en la ciudad de Chihuahua, México. Se trata de una institución típica que enfrenta los retos comunes del sistema educativo público: grupos numerosos, diversidad cultural entre el alumnado y recursos limitados para atención especializada.

Dentro de esta escuela, se trabajará con un grupo de primer grado de secundaria (estudiantes de 12-13 años). El grupo en el cual se desarrolla la propuesta cuenta con aproximadamente 30 estudiantes y se identificaron 4 grupos de estudiantes que poseen las siguientes características.

Estudiante A: presenta rasgos del espectro autista de nivel 1. Académicamente muestra habilidades promedio a altas en ciertas áreas, pero tiene dificultades en la comunicación social y se ha observado aislamiento durante las actividades grupales.

Estudiante B: tiene una discapacidad motriz derivada de parálisis cerebral leve, que afecta su movilidad fina y gruesa. Utiliza una silla de ruedas para desplazarse. Si bien cognitivamente no presenta retraso significativo, su participación en clases de Educación Física u otras actividades se ha visto limitada por falta de adaptaciones.

Estudiante C: proviene de un entorno de alta vulnerabilidad sociofamiliar. Ha enfrentado situaciones de violencia doméstica; en el aula suele manifestar conductas desafiantes y dificultades de concentración, atribuidas en parte a su contexto. Académicamente muestra rezago en varias asignaturas.

Estudiante D: presenta una dificultad de aprendizaje específica (dislexia y disgrafía diagnosticadas). Esto ha afectado su rendimiento en áreas relacionadas con la lectoescritura; algunos docentes lo consideran "perezoso" o "desorganizado", lo que ha derivado en baja autoestima académica.

Además de estos cuatro casos focales, el grupo es heterogéneo en términos de rendimiento y estilos de aprendizaje, como es esperable en cualquier salón. No todos los estudiantes vulnerables tienen diagnósticos formales; parte del diagnóstico inicial de la investigación podría revelar otros alumnos con necesidades menos evidentes (por ejemplo, ansiedad social o talentos no atendidos, entre otros).

En la investigación participarán de forma directa: el docente titular del grupo (de la asignatura en la que se integrarán las estrategias, p. ej., Geografía o Formación Cívica, dependiendo de dónde haya mayor oportunidad de incorporar actividades transversales), así como otros docentes que impartan clase a ese mismo grupo y deseen colaborar (orientador educativo, maestro de Educación Física, etc.).

Se contará con el apoyo de la autoridad escolar (director o subdirector) para facilitar los tiempos y recursos necesarios. Asimismo, se buscará involucrar a la trabajadora social o psicólogo escolar en el diseño y seguimiento de las estrategias, dado su conocimiento de las dinámicas grupales y familiares. Los padres, madres o tutores de los estudiantes serán informados del proyecto y se les invitará a participar en ciertas fases (por ejemplo, en entrevistas contextuales o en talleres de sensibilización si se organizan).

Su rol principal será otorgar consentimiento informado para la participación de sus hijos y, potencialmente, reforzar en casa los valores de inclusión trabajados en la escuela. En síntesis, los participantes clave son la comunidad inmediata del grupo de secundaria: estudiantes, docentes y familia, con el investigador actuando como facilitador.

Se procurará mantener un ambiente de colaboración horizontal, donde las voces de los estudiantes (incluso los típicamente marginados) sean escuchadas activamente en la toma de decisiones sobre qué estrategias funcionan y cuáles no. Esta configuración de participantes refleja la filosofía de *nada sobre nosotros sin nosotros* aplicada a la investigación educativa inclusiva.

Fase diagnóstica

Observación participante en el aula: dentro de un periodo de entre cuatro y seis semanas del ciclo escolar, el investigador (por ejemplo, el propio docente u otro observador capacitado) realizará observaciones sistemáticas durante distintas clases del grupo. Se utilizará una guía de observación (etnográfica) para registrar conductas relevantes: con quién interactúan los estudiantes, cómo se forman los equipos, quiénes tienden a quedar aislados, qué actitudes manifiestan los compañeros y el docente hacia los alumnos con dificultades, etc.

Estas observaciones se documentarán en notas de campo detalladas, buscando patrones de exclusión (p.ej., estudiantes a quienes nadie elige para trabajar en equipo, bromas o apodosos despectivos, participación mínima de ciertos alumnos en discusiones, entre otros casos).

Análisis de documentos y registros académicos: se recopilarán las calificaciones iniciales de los alumnos en diferentes asignaturas, así como registros de asistencia y reportes de conducta (si los hay) del ciclo anterior. El objetivo es identificar si los alumnos focales (A, B, C, D) presentan calificaciones significativamente inferiores al promedio del grupo, mayores inasistencias, o anotaciones disciplinarias frecuentes, lo cual podría correlacionar con su situación de exclusión.

Se hará un cuadro comparativo que contraste el desempeño de estudiantes con y sin *necesidades especiales de educación* (NEE) en actividades individuales vs. grupales, buscando indicios de que la exclusión impacta el rendimiento (por ejemplo, un alumno que trabaja solo puede tener bajas calificaciones en proyectos grupales por no ser integrado).

Entrevistas semiestructuradas y cuestionarios al personal docente: instrumentos que se aplicarán a los docentes que imparten clase en el grupo (además del titular). Las preguntas explorarán la percepción docente acerca del clima del grupo, la participación de los alumnos vulnerables, las dificultades que ellos notan en la inclusión y las estrategias que han intentado o consideran podrían ayudar. Las principales cuestiones a indagar son:

- ¿Has notado actitudes de rechazo entre los alumnos? ¿Hacia quién?
- ¿Qué crees que dificulta la participación de X estudiante en tu clase?
- ¿Qué tipo de apoyo o estrategia crees que necesitarías para integrarlo mejor?

Dichas exploraciones permiten conocer la visión de quienes interactúan cotidianamente con el grupo y a la vez sensibilizarlos involucrándolos desde el inicio.

Grupo focal con sujetos de interés: opcionalmente (según la dinámica del grupo y contando con los consentimientos informados), se podría realizar una discusión grupal con estudiantes principalmente (sin la presencia del profesor) para conocer su perspectiva sobre la convivencia áulica. Se cuidarían las formas al pesquisar para no señalar directamente a los alumnos con NEE, hablando en general, algunos ejemplos son:

- ¿Cómo se llevan entre todos en el grupo?
- ¿Qué hacen cuando un compañero tiene dificultades en clase?
- ¿Cómo se sienten trabajando en equipo aquí?

Esto puede revelar normas informales y actitudes del grupo que tal vez los adultos no perciben.

Planificación

Con base en la información recabada en el diagnóstico, el equipo investigador diseñará un plan de intervención adaptado a las necesidades del grupo. En esta propuesta, dichas estrategias se centrarán en actividades lúdicas, cooperativas y accesibles que fomenten la participación de todos. Aunque las estrategias concretas se definirán tras el diagnóstico (para asegurar su pertinencia), podemos anticipar algunas posibilidades inspiradas en la literatura:

- Juegos de rol inclusivos, actividades dinámicas donde los estudiantes representan personajes o situaciones que les hagan ponerse en el lugar del otro (por ejemplo, simular tener una discapacidad sensorial durante una actividad) para desarrollar empatía.
- Proyecto colaborativo (mural o periódico mural), dinámica grupal de tipo artístico, donde se asigna a cada estudiante un rol según sus fortalezas (dibujar, escribir, coordinar, investigar), de modo que todos contribuyan en un producto colectivo visible.
- Talleres de comunicación alternativa, donde una breve introducción al lenguaje Braille o a la lengua de señas, seguidos de juegos donde todos deban comunicar un mensaje con estas herramientas, generarán comprensión y concienciación sobre las barreras comunicativas que enfrentan algunos compañeros.
- Aprendizaje cooperativo estructurado, donde se forman equipos heterogéneos permanentes y aplicar técnicas como rompecabezas donde cada miembro es responsable

de una parte indispensable de la tarea, haciendo necesaria a la colaboración y valorando el aporte de cada uno.

- Juegos al aire libre con adaptaciones consistentes en la organización de actividades físicas inclusivas (ej. *rallys* o *actividades cooperativas*) en las que se diseñen roles para que estudiantes con limitaciones físicas participen activamente (p. ej., como capitanes estrategas si no pueden correr).

Cada estrategia seleccionada se planificará con objetivos claros (p.ej., mejorar la empatía, promover el trabajo en equipo, dar protagonismo a X alumno), materiales necesarios, tiempo estimado y criterios de éxito. Es importante que estas actividades no se perciban como algo ajeno al currículo, por lo que se integrarán en la planificación de la asignatura correspondiente.

Para ilustrar, si se elige la clase de Geografía para implementar un juego de rol, la temática del juego se relacionará con contenidos de esa materia (como roles de habitantes en distintas regiones, si se está viendo diversidad cultural del país). Así, las estrategias lúdicas e inclusivas se entremezclarán con los objetivos académicos, evitando que sean vistas como distractores de lo importante.

La planificación detallada será revisada y validada con el equipo docente antes de su ejecución, incorporando sugerencias y anticipando posibles dificultades (el cómo manejar a un estudiante que se rehúse inicialmente a participar suele ejemplificar la dificultad principal).

La implementación como intervención

La implementación consistirá en llevar a cabo las estrategias planificadas a lo largo de un periodo determinado (se recomiendan entre seis y ocho semanas en el semestre). Durante esta fase, se integrarán las actividades inclusivas en las sesiones de clase programadas. Es fundamental la adopción de una actitud facilitadora por parte del docente, promoviendo respeto, generando entusiasmo y mediando con flexibilidad durante las actividades. Para documentar adecuadamente el desarrollo de la intervención, se emplearán varias técnicas de recolección simultánea:

- Observación y registro continuo: el investigador o un participante designado tomará notas de campo en cada sesión, describiendo cómo se desenvuelve la actividad, cómo reaccionan los alumnos (¿participan todos? ¿alguien se aísla? ¿surgen liderazgos positivos?), incidencias relevantes (conflictos, logros, anécdotas) y el ambiente general (niveles de cooperación, entusiasmo, etc.). Además, se podrían realizar grabaciones de video o audio de momentos clave de las actividades, con consentimiento previo, para un análisis más minucioso posterior.
- Listas de cotejo y rúbricas: para evaluar de forma estructurada la participación de los estudiantes, se diseñarán rúbricas sencillas o listas de verificación. Por ejemplo, criterios como “El estudiante trabajó en equipo respetando turnos”, “Manifestó actitudes de apoyo hacia sus compañeros”, “Contribuyó con ideas propias”, etc., que se puedan marcar para cada alumno durante o inmediatamente después de cada actividad. Esto proporcionará una medida comparativa de la implicación de cada quien, incluyendo aquellos que antes estaban rezagados. Asimismo, se llevará un registro específico de la participación de los cuatro alumnos focales en cada actividad, anotando si cumplieron su rol, cómo fue la interacción con ellos por parte de los demás y cualquier mejora observable en su desempeño.
- Autoevaluaciones y coevaluaciones: al finalizar ciertas actividades, se pedirán retroalimentaciones rápidas a los estudiantes. Por ejemplo, mediante una breve encuesta

anónima o dinámica de “caritas” en el pizarrón, donde indiquen cómo se sintieron (incluidos los alumnos con NEE). También se podrían organizar conversaciones guiadas de cinco minutos al final de la clase, donde los alumnos compartan lo que les gustó o no de la actividad y si sintieron que todos participaron. Estas autoevaluaciones cualitativas permitirán captar la voz del alumnado sobre la intervención en tiempo real.

- Diario del docente: el profesor encargado llevará un diario reflexivo durante la implementación, registrando sus propias impresiones, emociones y aprendizajes en cada sesión. Este insumo es valioso para entender el proceso desde la perspectiva de quien facilita el cambio y detectar posibles sesgos o ajustes necesarios.

Evaluación y reflexión

Una vez concluido el periodo de implementación de estrategias, se procederá a evaluar los cambios ocurridos y reflexionar sobre la experiencia. Las actividades de recolección de datos en esta fase incluyen:

- Entrevistas en profundidad a los docentes participantes para conocer sus apreciaciones tras la intervención. Se indagará si notaron cambios en el comportamiento del grupo, en la actitud de los alumnos previamente excluidos, en el desempeño académico general, y cómo evalúan la eficacia de las estrategias aplicadas. Preguntas como: “¿Viste alguna diferencia en X alumno durante estas semanas?”, “¿Cambió en algo la forma en que el grupo colabora o se respeta?”, “¿Te parece viable seguir usando estas actividades en el futuro?”.
- Grupos focales con estudiantes consistentes en la organización de discusiones con alumnos (mezclando alumnos con NEE y otros), en un espacio de conversación segura, para que expresen cómo vivieron las actividades. Se les puede preguntar: “¿Qué actividad te gustó más y por qué?”, “¿Sentiste algún cambio en el grupo en estas semanas?”, “¿Qué aprendiste al trabajar con tus compañeros de manera diferente?”.
- Comparación de indicadores pre/post, volviendo a recopilar datos “duros” para comparar con la línea base. Por ejemplo, calificaciones en trabajos en equipo o presentaciones durante y después de la intervención, vs. antes. Si, como se espera, estudiantes que antes tenían rendimiento bajo debido a su exclusión mejoran al ser incluidos activamente, debería observarse un alza en sus calificaciones o participación académica. Asimismo, se revisarán registros de convivencia escolar (reportes de conflictos, apodosos ofensivos, etc.) para ver si disminuyeron.
- Observación final realizada por el investigador con el fin de comprobar la persistencia o erradicación de prácticas excluyentes, y si las dinámicas inclusivas se arraigaron en el grupo. Se observará, por ejemplo, si los alumnos ahora se mezclan más libremente en equipos, si se apoyan mutuamente de forma espontánea, si los considerados alumnos focales participan con mayor regularidad que antes, entre otros aspectos.
- Sesión de reflexión colectiva, donde consecuentemente, se llevará a cabo una reunión de cierre con el equipo docente (y eventualmente directivos y padres representantes) para presentar un resumen de los hallazgos preliminares y discutir su significado. En esta reunión se analizarán los cambios en el clima del aula, en la participación de los alumnos previamente excluidos, y en el desarrollo de valores como la empatía y el respeto. Esta actividad cumple un doble propósito: por un lado, validar los hallazgos con quienes vivieron el proceso (lo que aporta credibilidad al análisis), y por otro, sembrar las bases para la sostenibilidad y expansión de las prácticas inclusivas (al hacer partícipes a las autoridades y a otros docentes de los resultados obtenidos).

Conclusiones

Uno de los principales aportes del diseño radica en su potencial para generar conocimiento útil desde la práctica docente, al permitir que los propios actores escolares participen activamente en la identificación del problema, la implementación de soluciones y la reflexión sobre los resultados. Esta metodología favorece así un proceso de mejora continua, situado y adaptativo, que promueve no solo la inclusión de ciertos estudiantes, sino una redefinición más amplia del aula como espacio democrático, plural y participativo.

El enfoque propuesto, basado en el paradigma de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2002; Artiles et al. 2011) y en los lineamientos ético-pedagógicos de la educación inclusiva (UNESCO, 2020), ofrece una alternativa viable para cerrar la brecha entre el discurso normativo y las prácticas reales en las escuelas. Al integrar estrategias lúdicas, colaborativas y contextualizadas dentro del currículo regular, se contribuye a transformar las relaciones en el aula y a construir una cultura escolar más empática, solidaria y equitativa.

Finalmente, la propuesta reconoce que la inclusión educativa no es un estado alcanzable en un solo momento, sino un proceso dinámico que requiere compromiso docente, apertura institucional y acompañamiento crítico. La investigación futura basada en este diseño permitirá generar evidencia sobre qué prácticas resultan más efectivas, en qué condiciones, y con qué impactos, contribuyendo así a enriquecer el campo de estudio y a orientar políticas educativas más sensibles a la diversidad.

Conflicto de interés

Bajo protesta de decir verdad, los autores constatan que no existe conflicto de interés en la publicación y difusión de la presente investigación y sus resultados.

Referencias

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., & Waitoller, F. R. (Eds.). (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Harvard Education Press. https://www.researchgate.net/publication/260365707_Artiles_A_J_Kozleski_E_Waitoller_F_Eds_2011_Inclusive_education_Examining_equity_on_five_continents_Harvard_Education_Press
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools (2nd ed.)*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology (CAST). <https://udlguidelines.cast.org/>
- Christie, F., & Burke, C. (2020). Stories of family in working-class graduates' early careers. *British Educational Research Journal*, 47(1), 85–104. <https://doi.org/10.1002/berj.3689>
- Congreso de la Unión (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx>

- De la Cruz, G. (2018). Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 143–170. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/RLEE_2_2018.pdf
- Díaz, D., y Ruiz, A. (2018). Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 125–142. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/RLEE_2_2018.pdf
- Gobierno del Estado de México (2019). *Línea técnica Operativa de los Servicios de Educación Especial. Servicios Educativos Integrados al Estado de México*. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/jDOotYbRps-EdoMEx_valle_LINEAMIENTO-USAER%202019.pdf
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos: Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11–49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://archive.org/details/latorre-a.-la-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa/page/2/mode/2up>
- Parra, E., y Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. *Educación Artística: Revista de Investigación*, (9), 160–173. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=671971508011>
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge. https://www.routledge.com/Inclusive-Education-isnt-Dead-it-Just-Smells-Funny/Slee/p/book/9780367856069?srsId=AfmBOoqEcD8EFo5BTQ4I7JATu3PLv_PcXK2FE ns8qfauaB18LWmnfLIG
- Ulvik, M., Kvam, E. K., & Eide, L. (2021). School experiences that make an impression A study on how to promote *Bildung* and the desire to learn. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(7), 1327–1340. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869071>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Zumba, P.I., Castillo, V.J., Game, N.P., y Ramírez, L.X. (2024). *La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica*. *Unian des Episteme*, 11(1), 32–44. <https://www.redalyc.org/journal/5646/564677294003/html/>

2025 PHRŌNESIS DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS

Esta obra está bajo la Licencia Creative Commons Atribución No Comercial 4.0 Internacional.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>