

Artículo Científico

Estrategias de intervención diversificadas para favorecer la inclusión educativa

Diversified Intervention Strategies to Promote Educational Inclusion

Julio César Gómez-Gándara¹ 

 <https://doi.org/10.54167/phddp.v2i1.2027>

y Alejandro Villegas-Muro^{2*} 

1 Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. (ENSECH), C. Sudáfrica No. 1100 Fracc. Residencial León C.P. 31313 Chihuahua, Chih.

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

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

Recibido: 9/08/2025; **Aceptado:** 12/02/2026

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

Resumen. Este estudio presenta una investigación-acción realizada en una secundaria pública de Chihuahua, México, con el objetivo de mejorar la inclusión educativa mediante estrategias de intervención diversificadas. Basado en el modelo de Whitehead y el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el proyecto abordó barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) detectadas en el aula, como metodologías poco flexibles, actitudes excluyentes y baja participación estudiantil. La intervención incluyó cuatro estrategias: capacitación docente en inclusión, actividades didácticas adaptadas a distintos estilos de aprendizaje, un rally de sensibilización hacia la diversidad y un proyecto de reflexión sobre la aceptación. Participaron 38 estudiantes y una docente titular, con apoyo de personal USAER. La evaluación combinó cuestionarios, observaciones y entrevistas, mostrando avances significativos: incremento en la participación activa, mejora en las actitudes hacia la diversidad, mayor cohesión grupal y diversificación de las prácticas docentes. Si bien persistieron desafíos como el apoyo individualizado a casos de rezago y la necesidad de recursos materiales, el estudio evidenció que una planificación colaborativa, estrategias flexibles y actividades socioemocionales pueden transformar la dinámica del aula hacia una comunidad inclusiva. Los hallazgos ofrecen un modelo replicable para contextos similares.

Palabras clave: inclusión educativa, estrategias diversificadas, investigación-acción, sensibilización, diseño universal para el aprendizaje.

Abstract. *This study presents an action research project conducted in a public secondary school in Chihuahua, Mexico, aimed at improving educational inclusion through diversified intervention strategies. Based on Whitehead's model and the Universal Design for Learning (UDL) framework, the project addressed barriers to learning and participation (BLP) identified in the classroom, such as inflexible teaching methods, exclusionary attitudes, and low student engagement. The intervention included four strategies: teacher training on inclusion, subject-specific learning activities adapted to different learning styles, a diversity awareness rally, and a reflective project on acceptance. Participants were 38 students and one lead teacher, supported by USAER staff. Evaluation combined questionnaires, classroom observations, and interviews, showing significant improvements: increased active participation, more positive attitudes toward diversity, stronger group cohesion, and more varied teaching practices. While challenges remained—such as providing individualized support for students with significant learning gaps and ensuring adequate material resources—the study demonstrated that collaborative planning, flexible strategies, and socio-emotional activities can transform classroom dynamics into a more inclusive learning community. The findings offer a replicable model for similar educational contexts.*

Keywords: *educational inclusion, diversified strategies, action research, awareness, universal design for learning.*

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en un objetivo central de las políticas educativas contemporáneas, buscando garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, sin importar sus diferencias, y esto en las últimas décadas, organismos internacionales han enfatizado la importancia de eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, promoviendo escuelas para todos (UNESCO, 2015).

México no ha sido ajeno a esta tendencia global; la legislación nacional consagra el principio de inclusión. La Ley General de Educación, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017) establece que el sistema educativo debe atender la diversidad y asegurar el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes en entornos libres de discriminación. Sin embargo, lograr una verdadera inclusión educativa implica enfrentar múltiples desafíos en la práctica cotidiana de las escuelas.

En la actualidad, uno de los problemas identificados en contextos escolares mexicanos son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), concepto introducido originalmente por Booth y Ainscow (2000) para referirse a aquellos obstáculos didácticos, organizativos, culturales o actitudinales que dificultan la plena participación de ciertos alumnos. Diversos estudios señalan que muchas de estas barreras surgen de las prácticas docentes tradicionales.

Por otra parte, algunos docentes no consideran los conocimientos previos del estudiantado ni preparan materiales diversos, además de manifestar dificultades para comunicarse con alumnos con discapacidad. Estas prácticas generan *barreras didácticas* que atentan contra el derecho a una educación inclusiva, muchas veces originadas en concepciones docentes limitadas o en la falta de formación en atención a la diversidad. Al no ajustar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, se excluye de hecho a quienes aprenden de forma diferente (Fernández, 2010).

En el ámbito internacional, la educación inclusiva ha sido impulsada por iniciativas como la Declaración de Incheon, que postula “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p.7). Esto implica transformar las escuelas para que respondan a la diversidad del alumnado, eliminando cualquier forma de exclusión o segregación.

En el contexto nacional, desde la introducción del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica se subraya la necesidad de atender la diversidad en el aula y ofrecer apoyos adecuados a estudiantes con distintas capacidades y estilos de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2011). Más recientemente, las directrices de la Nueva Escuela Mexicana han reforzado la equidad e inclusión como ejes centrales del quehacer educativo (Covarrubias Pizarro, 2019).

A nivel estatal, Chihuahua ha desarrollado estrategias específicas: por ejemplo, el programa *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos* de la Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua (SEyD, 2017) promueve prácticas inclusivas en las escuelas, y la *Estrategia Chihuahua para la educación básica* (SEyD, 2025) enfatiza la formación docente en atención a necesidades educativas especiales. Pese a estos avances normativos, persiste una brecha entre la política y la práctica.

En la realidad escolar, es frecuente encontrar salones de clase donde solo algunos estudiantes participan activamente, mientras otros quedan rezagados por diversas razones (Borunda, 2020). Las *barreras actitudinales* pueden provocar prácticas excluyentes (Parra, 2011). Asimismo, las *barreras organizativas* se evidencian cuando la escuela carece de recursos, apoyos o adaptaciones curriculares para atender a la diversidad (Valls et al., 2014).

En el contexto local de esta investigación, en una secundaria pública de la ciudad de Chihuahua, se identificó que ciertos estudiantes enfrentaban dificultades para integrarse plenamente en las actividades de clase debido a barreras tales como metodologías de enseñanza poco flexibles, falta de sensibilización de la comunidad escolar hacia la diversidad, y escasa vinculación entre docentes de educación regular y personal de apoyo educativo. Esta problemática institucional motivó el diseño de un proyecto de intervención para mejorar el clima de inclusión en el aula.

La justificación del estudio radica en la necesidad de brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, particularmente a aquellos que por diversas condiciones (discapacidad, rezago académico, diferencias culturales o

dificultades con el estilo de aprendizaje) pudieran estar siendo excluidos parcial o totalmente. Una educación verdaderamente inclusiva no solo beneficia a quienes presentan necesidades específicas, sino que enriquece la experiencia educativa de todo el grupo al promover valores de respeto, tolerancia y colaboración (Omaña y Alzolar, 2017).

Además, atender la diversidad desde una perspectiva inclusiva contribuye a reducir el fracaso escolar y el abandono temprano, tal como han mostrado experiencias en otros contextos (Fernández, 2010). Por tanto, implementar estrategias diversificadas en el aula puede tener un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la convivencia escolar.

En cuanto a la hipótesis de trabajo, se planteó que *el diseño e implementación de estrategias de intervención diversificadas, elaboradas colaborativamente con docentes y adaptadas a los intereses del alumnado, mejorará significativamente la inclusión educativa en el aula*, misma que se demuestra a través de las evidencias de una mayor participación de todos los estudiantes, la transformación de un ambiente de respeto a la diversidad y una reducción medible de las BAP identificadas.

Para dar respuesta a esta hipótesis, se estableció como objetivo general mejorar la inclusión educativa en un grupo de secundaria a través de intervenciones pedagógicas diversificadas que favorezcan la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación.

Los objetivos específicos incluyeron: (1) Desarrollar actividades de intervención que incentiven la participación activa de todo el alumnado en el aula, atendiendo a sus diferentes estilos e intereses de aprendizaje; (2) Vincular a los distintos actores educativos (docentes, personal de apoyo y alumnos) mediante la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, proporcionando múltiples formas de acceso al contenido y de expresión del aprendizaje; y (3) Concientizar al alumnado sobre la riqueza de la diversidad y la importancia de la inclusión, mediante dinámicas basadas en valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

De esta manera, se buscó no solo evaluar el impacto de dichas estrategias en el corto plazo, sino también ofrecer un modelo de intervención que pudiera ser replicable en otros contextos escolares con características similares.

Antecedentes

La educación inclusiva es un paradigma educativo que surge como respuesta a la exclusión histórica de ciertos grupos en los sistemas escolares, tales como alumnos con discapacidades, provenientes de minorías étnicas o contextos socioeconómicos vulnerables (Ainscow et al., 2006). Inicialmente, las políticas educativas se centraron en la integración de estos alumnos a la escuela regular; sin embargo, la inclusión va más allá, pues implica transformar la escuela en todos sus aspectos –currículo, pedagogía, cultura institucional– para que todos los estudiantes aprendan juntos y participen plenamente (Booth y Ainscow, 2000).

En este sentido, la UNESCO y otros organismos internacionales promueven una visión de escuelas inclusivas como aquellas que acogen a las infancias sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, o lingüísticas entre otras (UNESCO, 2015).

Uno de los conceptos clave en la literatura sobre inclusión son las BAP, mismas que no residen en el estudiante, sino en el entorno y las prácticas educativas (Covarrubias Pizarro, 2019). Se suelen clasificar en tres ámbitos interrelacionados: barreras políticas, referidas a las normas, políticas o falta de recursos que dificultan la inclusión; barreras culturales, relacionadas con creencias, actitudes o expectativas negativas hacia la diversidad; y barreras prácticas o didácticas, que surgen de metodologías de enseñanza rígidas o currículos poco flexibles (López, 2011, citado en Covarrubias Pizarro, 2019).

Por ejemplo, cuando un docente no adapta sus estrategias de enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje, está imponiendo una barrera didáctica que afecta principalmente a quienes requieren otros apoyos o tiempos para aprender (Fernández, 2010). Identificar y eliminar las BAP es una tarea necesaria para lograr entornos verdaderamente inclusivos (Booth y Ainscow, 2000).

En diversos estudios latinoamericanos se ha observado que muchos docentes carecen de la formación y apoyo necesarios para atender la diversidad del aula (Omaña y Alzolar, 2017). Tradicionalmente, la responsabilidad de educar a alumnos con necesidades especiales se delegaba a especialistas o escuelas especiales, lo que generó segregación. El modelo actual propone que la escuela regular se adapte y acoja a todos los estudiantes.

Esto exige un cambio de enfoque: de enseñar con métodos uniformes para un alumno “promedio”, a diferenciar la enseñanza según las necesidades individuales, sin dejar de enseñar contenidos comunes (Valls et al., 2014). Este enfoque sugiere que el profesor debe conocer a sus alumnos –sus intereses, estilos de aprendizaje, dificultades particulares– y, en función de ello, diversificar sus estrategias didácticas.

Una herramienta teórico-metodológica valiosa para lograr lo anterior es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un marco pedagógico que propone diseñar los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones desde el inicio de forma que beneficien al más amplio espectro de alumnos, en lugar de realizar adaptaciones posteriores únicamente para quienes “no encajan” en el molde estándar (Alba et al., 2014).

El DUA se basa en tres principios fundamentales derivados de la neurociencia educativa: (1) Ofrecer múltiples formas de representación de la información (considerando que cada estudiante percibe y comprende el contenido de manera distinta); (2) Ofrecer múltiples formas de expresión y de acción, permitiendo que los estudiantes demuestren lo aprendido de diferentes modos; y (3) Proporcionar múltiples formas de implicación o motivación, para involucrar a todos los

estudiantes atendiendo a sus intereses y estimulando su autoeficacia (Alba Pastor et al., 2014).

Aplicar el DUA en el aula contribuye a eliminar barreras curriculares, ya que, si el currículo ofrece alternativas variadas, disminuye la probabilidad de que algún estudiante quede excluido del aprendizaje por el formato o medio en que se imparte el contenido. En otras palabras, como señalan Alba et al. (2014), el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y medios: es el diseño de enseñanza el que debe cambiar para lograr que todo el alumnado aprenda, en lugar de esperar que el alumno “se adapte” a un currículo inflexible.

Además de enfoques didácticos, la literatura destaca la importancia de la sensibilización y formación en valores para una educación inclusiva. El alumnado necesita desarrollar actitudes de respeto y empatía hacia sus pares con diferencias, de forma que la diversidad se valore como una riqueza y no como un obstáculo (Borunda, 2020).

Diversas intervenciones reportadas en entornos escolares han utilizado talleres, dinámicas de grupo y juegos cooperativos para fomentar en los estudiantes valores inclusivos, consignan Valls et al. (2014), que también describen estrategias aplicadas en Europa para promover la cohesión social desde la educación, tales como proyectos de aprendizaje-servicio, comunidades de aprendizaje y grupos interactivos, que han logrado mejorar la convivencia y reducir actitudes discriminatorias.

De igual forma, en contextos latinoamericanos, Omaña y Alzolar (2017) proponen estrategias pedagógicas centradas en la participación activa y el apoyo entre iguales para incluir al estudiante con discapacidad en las actividades regulares, resaltando que cuando los estudiantes trabajan en equipo y asumen roles cooperativos, se diluyen las diferencias individuales en pos de un objetivo común.

En síntesis, los antecedentes teóricos y empíricos sugieren que para favorecer la inclusión educativa se requieren intervenciones integrales que combinen: ajustes en la práctica docente (diferenciación curricular, DUA), desarrollo profesional de los maestros en temáticas de inclusión (Ainscow y Sandill, 2010), sensibilización de la comunidad escolar (padres, docentes y alumnos) sobre la importancia de incluir y apoyar a todos, y políticas de apoyo con recursos adecuados. Estas acciones, en conjunto, contribuyen a transformar la cultura escolar hacia una verdadera inclusión (Echeita y Navarro, 2014).

Sin embargo, cada contexto escolar tiene sus particularidades, de modo que las estrategias deben diseñarse colaborativamente atendiendo a las necesidades específicas de la comunidad educativa local (Booth y Ainscow, 2000).

En el caso que nos ocupa, los antecedentes orientaron el diseño de un plan de intervención contextualizado en una escuela secundaria específica, incorporando las recomendaciones halladas en la literatura: capacitación docente en inclusión,

aplicación del DUA, actividades lúdicas y participativas para el alumnado, y promoción de valores inclusivos.

A continuación, se describe la metodología utilizada y las características de la investigación realizada para poner en práctica dichas estrategias.

Metodología y tipo de investigación

El estudio se enmarca en una investigación-acción educativa, de enfoque aplicado que busca solucionar una problemática concreta en el contexto escolar, y con un método mixto (cualitativo-cuantitativo) para la recolección y análisis de información. Por su estrategia de intervención directa en el campo, se trata de un estudio no experimental y de campo, realizado en el entorno natural de la escuela.

Para conocer sus alcances, se registra un análisis cuya narrativa integra las observaciones y descripción del impacto de las estrategias implementadas, aunque también tiene un componente exploratorio al probar intervenciones novedosas en ese contexto. Dado su carácter reflexivo y transformador, se adscribe al tipo de investigación acción-participativa, con intención transformadora en la cual los docentes y el personal investigador colaboran activamente para mejorar sus prácticas educativas (Colmenares y Piñero, 2008).

El escenario de la investigación fue la Escuela Secundaria Estatal No. 3013 en la ciudad de Chihuahua, México. Los participantes incluyeron a una docente titular y un grupo de 38 estudiantes de segundo grado de secundaria (aproximadamente 13-14 años de edad), de los cuales algunos presentaban necesidades educativas específicas: se contaba con alumnos con rezago académico en matemáticas y español, un alumno con discapacidad motriz leve, y varios con problemas de disciplina y baja motivación.

También participaron indirectamente otros docentes y directivos de la institución en actividades de capacitación y planificación. Previamente al inicio del proyecto, se obtuvo la autorización de la escuela y el consentimiento informado de los padres de familia para la participación de los estudiantes en las actividades y evaluaciones, siguiendo los lineamientos éticos correspondientes.

La planificación de la intervención se llevó a cabo de manera colaborativa entre los investigadores y el personal docente de la escuela (incluyendo a la maestra titular del grupo y asesores de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular, USAER). Partiendo de un diagnóstico inicial, se identificaron las principales barreras que afectaban la inclusión en el grupo: baja participación de ciertos alumnos, actitudes de rechazo o burlas hacia compañeros con dificultades, y metodologías de enseñanza poco motivadoras. Con base en este diagnóstico, se diseñó un plan de acción conformado por cuatro estrategias principales, a implementarse durante un semestre (cuatro meses):

- **Estrategia 1: Capacitación docente sobre BAP e inclusión.** Se impartió un curso-taller a los maestros de la escuela sobre Barreras para el Aprendizaje y la Participación y Diseño Universal para el Aprendizaje, con el fin de que identificaran las BAP en sus aulas y aprendieran a hacer ajustes razonables en sus planeaciones (Borunda, 2020).
- **Estrategia 2: Actividades didácticas diversificadas en distintas asignaturas.** En colaboración con maestros de Ciencias, Matemáticas, Historia, Español y Educación Física, se diseñaron actividades lúdicas y proyectos basados en principios DUA, vinculando los contenidos curriculares con los intereses del alumnado. Por ejemplo, en Ciencias se realizó un experimento sencillo en equipos heterogéneos; en Español y Artes se implementó un proyecto de creación de cuentos ilustrados sobre inclusión; en Educación Física se adaptaron juegos cooperativos (Delgado y Solano, 2009). Estas actividades buscaban proporcionar múltiples medios de participación y favorecer que alumnos con distintos talentos pudieran destacar.
- **Estrategia 3: Rally de sensibilización hacia la diversidad.** Se organizó un “rally” o circuito de estaciones por el Día de la Inclusión, en el que los estudiantes participaron en dinámicas que simulaban ciertas discapacidades (por ejemplo, jugar voleibol adaptado con los ojos vendados para experimentar la falta de visión) y reflexionaron en cada estación sobre valores como la empatía, el respeto y el trabajo en equipo. Esta estrategia, inspirada en experiencias lúdicas de concienciación (Valls et al., 2014), buscó cambiar actitudes y promover la solidaridad entre alumnos.
- **Estrategia 4: Proyecto “Aceptar la diversidad”.** Se llevó a cabo una secuencia de tutorías grupales enfocadas en la reflexión sobre la diversidad cultural, de género, de estilos de aprendizaje, etc. Incluyó debates guiados, análisis de videos y testimonios, y la elaboración colectiva de un código de convivencia inclusiva para el salón de clases. El propósito fue consolidar una cultura inclusiva en el grupo, donde cada estudiante se sienta valorado (Omaña y Alzolar, 2017).

Cada estrategia contó con un propósito específico, una población objetivo (alumnos, docentes, o ambos) y un procedimiento definido. Se elaboró un cronograma detallado de actividades distribuidas a lo largo del semestre escolar (febrero a junio), asegurando una implementación secuencial y continua. Por ejemplo, primero se aplicaron cuestionarios iniciales a alumnos y docentes para obtener una línea base sobre el clima de inclusión y detectar BAP (Covarrubias Pizarro, 2019). Posteriormente, se ejecutó la capacitación docente (febrero), luego las actividades diversificadas en asignaturas se fueron incorporando progresivamente en los meses siguientes, intercaladas con el rally de sensibilización (abril) y las sesiones de tutoría (mayo). Al final de junio, se volvieron a aplicar cuestionarios y se realizaron entrevistas para evaluar cambios.

En cuanto a la recolección de datos, se emplearon técnicas mixtas:

- **Instrumentos cuantitativos:** Cuestionarios tipo Likert para estudiantes, adaptados del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000), indagando su percepción sobre la acogida, participación y apoyo en la escuela (por ejemplo: “En mi escuela me siento parte de una comunidad” o “Cuando llegué, me ayudaron a integrarme”). También se aplicó un breve cuestionario a docentes para evaluar conocimientos y actitudes hacia la inclusión antes y después del proyecto. Los resultados de estos cuestionarios permitieron medir cambios en indicadores como sentido de pertenencia, relaciones entre pares, y expectativas docentes.
- **Instrumentos cualitativos:** Observaciones participantes durante las clases y actividades, registradas en diarios de campo, para describir las interacciones y comportamientos incluidos/excluidos. Al finalizar la implementación, se condujeron entrevistas semiestructuradas con la docente titular y con un grupo focal de estudiantes, con preguntas sobre qué actividades les parecían más inclusivas, qué cambios notaron en el aula, y sugerencias para continuar mejorando. Estos testimonios cualitativos aportaron una comprensión más profunda de los efectos de la intervención (Colmenares y Piñero, 2008).

Respecto al análisis de datos, los cuestionarios se tabularon calculando frecuencias y porcentajes de respuestas en cada ítem, comparando la situación *antes* y *después* de la intervención. Llama la atención lo que algunas respuestas mostraron, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que sentían que “todos pueden participar en las clases” antes (situación inicial) y ese mismo indicador al final (situación final). Para los datos cualitativos, se empleó un análisis de contenido categorizando la información en temas como “participación estudiantil”, “actitudes hacia compañeros”, “prácticas docentes” y “dificultades encontradas”. Se trianguló la información de distintas fuentes (observaciones, entrevistas y resultados de cuestionarios) para confirmar hallazgos.

Cabe destacar que la elección de la investigación-acción como metodología responde a su potencial para generar cambios inmediatos mientras se investiga, dado que, en este modelo metodológico, el énfasis primario está en la *acción* más que en la mera observación (Latorre, 2005), por lo cual la persona investigadora actuó también como facilitadora de las estrategias, en colaboración estrecha con los docentes.

Este enfoque es cíclico: se planifica la acción, se actúa, se observa, se reflexiona sobre los resultados y se replanifica. En el caso particular de estos trabajos, tras cada actividad significativa se realizaba una breve evaluación con los participantes y, si era necesario, se ajustaban las siguientes acciones.

Por ejemplo, luego del rally de sensibilización, se observó que algunos estudiantes seguían mostrando actitudes competitivas en exceso; se decidió entonces reforzar en las tutorías siguientes el tema de la colaboración versus competencia, introduciendo dinámicas adicionales.

La metodología adoptada se caracterizó por su flexibilidad y capacidad de adaptación, en coherencia con el enfoque de investigación-acción propuesto por Whitehead (1989), el cual plantea una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a la mejora progresiva de la práctica docente y al fortalecimiento de su dimensión inclusiva.

Este enfoque permitió integrar la teoría con la práctica en un proceso de auto-desarrollo profesional de la docente participante, quien fue reflexionando sobre su práctica al implementar las estrategias. En resumen, la investigación se diseñó con rigor metodológico, pero a la vez con un fuerte énfasis práctico, buscando generar mejoras tangibles en el corto plazo en el aula estudiada.

Resultados y discusión

Tras cuatro meses de implementación del plan de intervención, los resultados evidenciaron mejoras sustanciales en el clima de inclusión del grupo de estudio. Las comparaciones de los cuestionarios iniciales y finales aplicados al alumnado muestran cambios positivos en diversos ítems clave.

Por ejemplo, al inicio solo un 55% de los estudiantes “estaban de acuerdo” con la afirmación “Todos mis compañeros participan en las actividades de clase”, mientras que al final del proyecto ese porcentaje aumentó a 85%. Asimismo, la proporción de alumnos que manifestaron “Me siento parte de una gran comunidad en mi escuela” subió de 60% a 90%.

Estos datos cuantitativos sugieren que las estrategias diversificadas lograron involucrar a una mayor cantidad de alumnos en las dinámicas escolares, reduciendo la sensación de aislamiento o exclusión que algunos experimentaban. De hecho, en las entrevistas finales, varios alumnos expresaron que ahora “convivimos más entre todos” y que “ya no dejamos a nadie fuera cuando trabajamos en equipo”, indicando un fortalecimiento de la cohesión grupal (Omaña y Alzolar, 2017).

En cuanto al desempeño académico, aunque no era el foco principal, se observaron mejoras modestas pero importantes. Por ejemplo, en la asignatura de Ciencias, la docente reportó que, en una evaluación posterior a la intervención, el 80% del grupo alcanzó calificación aprobatoria, comparado con 65% en la evaluación previa.

Los estudiantes atribuyeron este avance en parte a las actividades prácticas realizadas (experimento en equipos), las cuales facilitaron la comprensión de los temas abstractos. Según Fernández (2010), las estrategias activas y cooperativas tienden a mejorar el aprendizaje de todos, incluido el de alumnos en riesgo, lo cual concuerda con lo observado en el proyecto presente.

Un hallazgo notable fue la reducción de las barreras actitudinales entre estudiantes. Antes de la intervención, se detectaron actitudes negativas hacia los

compañeros con dificultades: por ejemplo, ciertos alumnos evitaban trabajar con quienes percibían “lentos” o con el alumno con discapacidad motriz.

Después de las actividades de sensibilización (rally y tutorías), estas actitudes mejoraron. En las observaciones de clase al final del periodo, se registró una mayor disposición de los alumnos a colaborar en equipos heterogéneos; incluso, algunos de los estudiantes previamente aislados asumieron roles activos durante las dinámicas.

Un caso ilustrativo: durante el rally, un estudiante que inicialmente mostraba burlas hacia otros terminó reflexionando en el plenario final: “Ahora entiendo lo que sienten los que tienen alguna limitación, debemos apoyarlos más”. Este cambio de perspectiva refleja el éxito de la educación en valores inclusivos promovida (Valls et al., 2014).

La discusión grupal que siguió al rally permitió a los alumnos expresar sus emociones y empatizar con experiencias ajenas, consolidando así una actitud más respetuosa generalizada en el aula. En el plano de las prácticas docentes, la maestra titular también experimentó un desarrollo significativo. Al inicio, ella misma reconocía tener pocas estrategias para atender a alumnos con distintos ritmos; su enseñanza tendía a ser expositiva y dirigida al grupo como un todo homogéneo. Durante el proyecto, con la capacitación recibida y la co-planificación de actividades DUA, la maestra comenzó a diversificar sus métodos.

En las observaciones, se notó que integró regularmente materiales visuales y manipulativos para complementar las explicaciones verbales, así como distintas opciones de trabajo (individual, por parejas, en grupo) en cada lección, algo que antes no ocurría. Para citar un ejemplo, en la clase de Matemáticas sobre geometría, además de la explicación tradicional, se ofreció a los alumnos usar recortes de papel (kirigami) para construir figuras y entender sus propiedades, una estrategia inspirada en Castillo (2016) sobre el uso de kirigami en la enseñanza.

Algunos estudiantes que usualmente se mostraban desinteresados en Matemáticas participaron con entusiasmo en esta actividad manual, confirmando que ofrecer múltiples modos de acercarse al contenido beneficia a aprendices con diversos estilos (Alba Pastor et al., 2014). La docente, en entrevista, manifestó: “Aprendí que puedo enseñar un mismo tema de varias formas; ahora los chicos se aburren menos y todos entienden mejor, cada uno a su manera”. Esta reflexión es un indicador de crecimiento profesional docente y coincide con hallazgos de otros autores que señalan que la formación en DUA y estrategias inclusivas mejora la eficacia docente (Ainscow y Sandill, 2010).

Las barreras didácticas detectadas inicialmente se mitigaron en buena medida. Un claro indicador es que, en el cuestionario final, ningún estudiante seleccionó la opción “nunca” a la afirmación “Puedo aprender de la forma que me es más fácil en clase”, mientras que antes un 20% sentía que nunca podía aprender a su manera. Esto sugiere que la flexibilidad introducida en las metodologías (proporcionando explicaciones orales, visuales, experimentales, etc.) permitió que

cada alumno encontrara alguna vía de acceso al aprendizaje acorde a sus necesidades (Booth y Ainscow, 2000).

No obstante, no todas las barreras se eliminaron por completo. Por ejemplo, a pesar de la mejora general, algunos estudiantes con muy bajo rendimiento académico continuaron presentando dificultades para cumplir con ciertos contenidos curriculares, lo cual indica que serán necesarias acciones de refuerzo adicionales (tutorías personalizadas, adecuaciones curriculares individuales) para lograr una inclusión académica plena de estos casos. Esto concuerda con lo señalado por Fernández (2010), que la inclusión es un proceso continuo y siempre habrá necesidad de ajustes adicionales para ciertos alumnos.

En la discusión de los resultados, es pertinente analizar el impacto de cada estrategia implementada:

- La capacitación docente resultó esencial como punto de partida. Después del taller sobre BAP y estrategias inclusivas, los docentes de la escuela (no solo la maestra del grupo piloto) mostraron mayor sensibilización. De hecho, dos maestros manifestaron interés en replicar algunas actividades DUA en sus clases. Esto sugiere un efecto multiplicador de la intervención: al mejorar las concepciones del profesorado, se sientan bases para cambios sostenibles (Borunda, 2020). Este hallazgo refuerza la recomendación de que la formación continua del docente en materia de inclusión es fundamental para el éxito de cualquier iniciativa (Ainscow y Sandill, 2010).
- Las actividades diversificadas en asignaturas fueron bien recibidas por el alumnado y demostraron su eficacia para involucrar a diferentes perfiles de estudiantes. Por ejemplo, en la actividad de Español (crear cuentos ilustrados sobre inclusión), alumnos con dificultades en redacción pero talentosos en dibujo pudieron contribuir realizando ilustraciones, mientras otros se encargaron del texto, todos trabajando en equipo. Esto generó que cada estudiante aportara desde sus fortalezas, alineado con la filosofía DUA de múltiples formas de expresión (Alba et al., 2014). Muchos estudiantes expresaron sentirse más motivados en estas clases “diferentes a lo normal”, lo cual concuerda con Delgado y Solano (2009) sobre el poder de las estrategias didácticas creativas para mejorar el aprendizaje y la motivación. Un reto identificado fue el manejo del tiempo: algunas de estas actividades tomaron más de una sesión de clase, y hubo que negociar con la planificación curricular para no dejar temas sin cubrir. Esto plantea la necesidad de ajustar la programación escolar cuando se incorporan metodologías activas, un aspecto a considerar en futuras implementaciones.
- La estrategia del rally de sensibilización fue quizás la más impactante a nivel actitudinal. El cambio en la forma en que los estudiantes hablan y se tratan entre sí después del rally evidencia que las experiencias vivenciales generan aprendizajes significativos en valores (Valls et al., 2014). La participación entusiasta de casi todo el alumnado (inclusive aquellos usualmente apáticos)

demostró que el componente lúdico y competitivo bien enfocado puede atraer a los jóvenes y, al mismo tiempo, transmitir mensajes profundos. Un punto a mejorar sería involucrar a los padres de familia en futuras actividades de sensibilización, ya que la cultura inclusiva debe trascender el aula; sin embargo, en esta primera edición, por cuestiones logísticas, no se consideró la participación de las familias.

- Las tutorías y reflexiones sobre diversidad complementaron el rally al dar un espacio más calmado para asimilar y discutir lo aprendido. En estas sesiones se logró que algunos estudiantes compartieran experiencias personales de sentirse excluidos, generando empatía en el grupo. Esta apertura emocional es un signo de que se construyó un clima de confianza, parte esencial de una comunidad educativa inclusiva (Parra, 2011). Un estudiante comentó: “Antes nunca hablábamos de estos temas, ahora sabemos que todos somos diferentes pero merecemos respeto”. Esto refleja un cambio en la cultura del aula, pasando a ser más abierta y comprensiva, lo cual es un resultado cualitativo muy valioso aunque difícil de medir numéricamente.

A nivel global, la inclusión educativa en el grupo piloto mostró mejoras tanto en indicadores “duros” (participación en clase, rendimiento promedio) como en aspectos “blandos” (actitudes, relaciones interpersonales). Este caso aporta evidencia de que intervenciones planificadas y contextuales pueden lograr en pocos meses avances que quizá de otro modo tomarían años.

Sin embargo, también emergieron áreas de oportunidad. Por un lado, se identificó la necesidad de dar seguimiento constante: algunas prácticas inclusivas podrían diluirse con el tiempo si no se institucionalizan. Por ejemplo, durante el proyecto se implementó un acuerdo de aula inclusiva, pero el reto será que en el siguiente ciclo escolar, con nuevos alumnos, se vuelva a construir o mantener ese acuerdo.

Asimismo, no todas las BAP fueron resueltas: persistieron ciertas barreras estructurales, como la falta de material especializado (por ejemplo, la escuela carecía de equipo tecnológico adaptado que hubiera enriquecido algunas actividades para alumnos con necesidades específicas). Esto apunta a la importancia del apoyo de niveles superiores (dirección escolar, autoridades educativas) para conseguir la dotación de recursos que consoliden las acciones inclusivas (SEyD, 2025).

Otro aspecto a discutir es la colaboración familia-escuela. Durante la intervención, la vinculación con las familias fue limitada. Algunos padres se involucraron indirectamente (dando permiso, comentando en casa sobre las actividades), pero no se les incluyó activamente en las estrategias. La literatura señala que la participación de la familia es clave: cuando los padres se involucran en la educación inclusiva, refuerzan en casa los valores de aceptación y apoyo, lo que potencia los logros escolares (SEyD, 2017).

De cara al futuro, un paso recomendado sería extender las estrategias inclusivas a talleres o charlas con padres de familia, para que ellos también se conviertan en aliados en la eliminación de barreras (Omaña y Alzolar, 2017).

Finalmente, conviene situar estos resultados en el marco de otras investigaciones. Estudios de caso en España y Latinoamérica han reportado hallazgos similares, Fernández (2010) lo ejemplifica, al observar que introducir estrategias inclusivas redujo significativamente el riesgo de exclusión educativa de alumnos vulnerables, esto en Andalucía, hallazgo que el presente estudio corrobora a pequeña escala.

Omaña y Alzolar (2017) en Venezuela documentaron que las estrategias pedagógicas inclusivas mejoraron la integración de estudiantes con discapacidad en aula regular, lo cual coincide con la experiencia en Secundaria 3013, donde el alumno con discapacidad motriz pasó de ser pasivo a integrarse plenamente en las actividades deportivas adaptadas.

Estos paralelismos fortalecen la validez de las conclusiones, aunque también es cierto que cada contexto presenta desafíos únicos. En el caso que ocupa el estudio, por ejemplo, la escasez de personal de apoyo (solo una maestra de USAER para varias escuelas) limitó la frecuencia de asesoría especializada. En otros contextos con más recursos humanos, quizá se lograrían aún mayores avances en menos tiempo.

En conclusión de esta sección, la discusión de los resultados confirma que las hipótesis planteadas se cumplieron en gran medida: el diseño e implementación de estrategias diversificadas efectivamente mejoró la inclusión educativa en el grupo intervenido. Se logró que todos los estudiantes participaran más activamente, se generó un ambiente de respeto a la diversidad y se redujeron las barreras identificadas al inicio.

Sin embargo, la inclusión es un proceso continuo y perfectible; los logros alcanzados requieren consolidación y seguimiento. Esta experiencia práctica aporta lecciones valiosas para docentes e investigadores interesados en la construcción de aulas más inclusivas: demuestra que, con planificación, colaboración y voluntad, es posible transformar la dinámica de una clase tradicional en una comunidad de aprendizaje donde *todas y todos pueden aprender y participar juntos*.

Conclusiones

El presente estudio proporciona evidencia de que la aplicación de estrategias de intervención diversificadas contribuye significativamente a favorecer la inclusión educativa en el nivel secundaria. A través de un proceso de investigación-acción colaborativa, se lograron los objetivos propuestos de mejorar el clima inclusivo del aula, incrementar la participación de todo el alumnado y sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de la diversidad. En síntesis, las principales conclusiones son las siguientes:

- La participación activa de todos los estudiantes aumentó cuando se implementaron metodologías didácticas flexibles y actividades adaptadas a distintos estilos de aprendizaje. Esto confirma que la diversificación de estrategias (uso de recursos visuales, kinestésicos, trabajo cooperativo, etc.) permite eliminar barreras didácticas y atender la heterogeneidad del grupo (Alba et al., 2014; Booth y Ainscow, 2000).
- Se observó un cambio positivo en las actitudes y valores del alumnado, evidenciado por una mayor empatía, compañerismo y respeto mutuo después de las intervenciones de sensibilización. Este resultado pone de manifiesto la eficacia de incluir componentes socioemocionales y educación en valores dentro del currículo para construir una cultura de inclusión (Valls et al., 2014).
- La formación y acompañamiento docente en temas de inclusión fue un factor crítico de éxito. La docente participante desarrolló nuevas competencias para identificar BAP y diseñar propuestas pedagógicas inclusivas, lo que redundó en mejoras sostenibles más allá de la duración del proyecto (Borunda, 2020). Esto sugiere que invertir en capacitación docente continua en Diseño Universal para el Aprendizaje y atención a la diversidad es una estrategia necesaria para institucionalizar prácticas inclusivas (Ainscow y Sandill, 2010).
- La metodología de investigación-acción se mostró adecuada para abordar la problemática, pues permitió transformar la realidad educativa a la vez que se genera conocimiento. El modelo cíclico de Whitehead (1989) facilitó realizar ajustes sobre la marcha y lograr mejoras tangibles en corto tiempo. Por tanto, se recomienda este enfoque participativo para otras escuelas que deseen implementar cambios hacia la inclusión, involucrando a los propios docentes y alumnos como agentes de cambio.
- Si bien los logros fueron significativos, no todas las barreras fueron completamente eliminadas. Persisten desafíos, como brindar apoyos más individualizados a estudiantes con rezago severo, profundizar la colaboración con las familias en la promoción de la inclusión y asegurar recursos materiales adecuados (tecnologías de apoyo, infraestructura accesible, etc.). Estos aspectos deberán ser atendidos en futuras etapas para consolidar una inclusión plena.

En conclusión, las estrategias diversificadas –que incluyeron capacitación docente, adecuaciones curriculares con DUA, actividades lúdicas de sensibilización y promoción de valores– resultaron efectivas para avanzar hacia una educación más inclusiva en la escuela estudiada. Se logró demostrar que es posible transformar las prácticas educativas cuando existe una intención deliberada y planificada de incluir a todas y todos.

Los estudiantes beneficiados no solo mejoraron en su desempeño y participación, sino que desarrollaron competencias para la vida en una sociedad

diversa: trabajo en equipo, respeto a las diferencias y solidaridad. Los hallazgos de este trabajo pueden servir de referencia para docentes, directivos y formuladores de políticas interesados en replicar experiencias similares. Asimismo, aportan al campo de la investigación educativa un caso concreto de mejora escolar mediante investigación-acción, enriqueciendo la comprensión práctica de cómo operativizar la inclusión en contextos reales.

En palabras de un estudiante participante: “Ahora en nuestra clase todos jugamos, todos opinamos y aprendemos juntos”. Esta voz resume el espíritu y objetivo último de la educación inclusiva, hacia el cual seguimos avanzando paso a paso.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés en el presente trabajo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alba, C., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Borunda, K. D. (2020). La inclusión como característica del docente competente. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 89-98). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-2-02-Borunda.pdf>
- Castillo, J. L. (2016). *Kirigami y habilidades creativas en estudiantes de las facultades de educación*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. UNCP Repositorio institucional. <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4268/Castillo%20cordova.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colmenares E., A. M., y Piñero M., M. L. (2008). La investigación-acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación

- de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/8897/TP04%200%20Completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Delgado, M., y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058027.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (13 de julio de 2017). *Ley General de Educación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.pdf
- Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010913>
- Fernández, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(22), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n22.2010>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (3ª. ed.). Graó. <https://archive.org/details/latorre-a.-la-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa/page/2/mode/2up>
- Omaña, E., y Alzolar, N. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 83-109. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/58>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. (2017). *La Inclusión es Tarea de Todas y Todos I*. <https://es.scribd.com/document/524676235/La-Inclusion-Es-Tarea-de-Todos-y-Todos-I-1>
- Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua. (2025). *Estrategia estatal para la educación básica*.

https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/ESTR_EST_MAP_2025/dqSiPhQeoi-Estrategia-Estatal_Chihuahua_2025.pdf

UNESCO. (2015). *Educación 2030: declaración de Incheon y marco de acción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000245656_spa

Valls, R., Prados, M., y Aguilera, A. (2014). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la Escuela*, (83), 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885/6090>

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>

2026 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/>