



**Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 092 Ajusco**

Licenciatura en Psicología Educativa

**ESTUDIO CUALITATIVO FENOMENOLÓGICO: RETOS DE LAS Y LOS  
MAESTROS ESPECIALISTAS EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN  
TIEMPOS DE COVID-19**

TESIS

Que para obtener el título de Licenciadas en Psicología Educativa

PRESENTAN:

**Sandra Angelica De Los Santos Navarrete**

**Raquel Tejeda Tirado**

**Modalidad de tesis:** Investigación Empírica

**Asesora:**

Dra. Leticia Nayeli Ramírez Ramírez

**Jurado del Examen Profesional**

Mtra. María del Carmen Hernández Juárez

Mtra. María Imelda González Mecalco

Mtra. Alba Yanalte Álvarez Mejía

**Ciudad de México, 10 de febrero de 2022**

## AGRADECIMIENTOS

**A mis padres:** Por todo su apoyo constante, todo su amor incondicional y su confianza para lograr cumplir mis sueños y metas de todo corazón gracias, gracias, gracias.

**A mi hermana:** Por siempre estar conmigo apoyándome, confiar en mí en todo momento y ser una guía para cumplir mis proyectos.

**A mi sobrino:** Alexander quién me motiva día a día a mejorar en mi profesión y en mi vida, gracias por todos los momentos de alegría y amor.

**A mi pareja:** Juan Manuel por su amor incondicional, sus palabras de aliento, su confianza en todo momento y todos los logros que hemos conseguido juntos.

**A mi amiga Raquel:** Por su amistad sincera, confianza y apoyo desde que nos conocimos, me da mucho gusto que este logro haya sido juntas, gracias amiga.

**A mi asesora de tesis la Dra. Leticia Nayeli Ramírez Ramírez** agradezco por aceptar dirigir este trabajo, por su confianza, su apoyo y conocimiento como asesora y como maestra.

**A la Dra. Montserrat Bravo Delgado:** Por todo su apoyo y acompañamiento para cumplir este logro.

Y a todas las personas que la vida puso en mi camino para apoyarme y compartir sus aprendizajes conmigo para cumplir este logro.

**Sandra Angelica De Los Santos Navarrete**

## AGRADECIMIENTOS

**Agradezco a Dios** por la vida y la oportunidad de concluir con esta meta que tenía en mente desde mi adolescencia.

**Gracias a mi esposo Gustavo** por su comprensión y tolerancia en este proceso, te amo.

**A mi familia:** a mi padre que ya no está, mi madre, a mi hermana y mis hermanos, por estar y compartir conmigo tan satisfactorio logro, los y las amo.

**A mis compañeras de trabajo:** Dany, Tere, Ana Li, Ale y mi jefe Rubén, con cariño y agradecimiento por el apoyo y orientación que me brindaron desde el inicio de esta travesía, gracias, gracias, gracias.

**A mis amigos de toda la vida,** por estar siempre que necesitaba una retroalimentación o ayuda de materiales, gracias infinitas.

**A los docentes** que me guiaron durante esta etapa universitaria y me enseñaron a reconocermé como una persona capaz y destacada.

**A mis amigos y compañeros de la licenciatura** por permitirme formar parte de sus vidas y equipos de trabajo, por enseñarme a ver la vida de distinta manera, gracias mil por compartir tiempo y espacio.

**Por supuesto a mi compañera y amiga Sandra,** por confiar en mí, por compartir tan gratos momentos y los no tan gratos, gracias amiga, sin ti no lo hubiera logrado.

**A mi asesora la Dra. Leticia Nayeli Ramírez Ramírez** con respeto y admiración agradezco por aceptar dirigir este trabajo, por ser paciente, por su profesionalismo y cariño con el que se manejó en todo este proceso, te quiero.

**A la Dra. Montserrat Bravo Delgado** por su acompañamiento en este arduo proyecto, gracias.

**Raquel Tejeda Tirado**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	8
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS</b> .....	12
1.1 Modelos Teóricos de la inclusión educativa .....	12
1.2 Definición de inclusión y equidad.....	15
1.3 Educación Especial.....	17
1.4 Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.....	19
1.5 Maestro, maestra especialista .....	21
1.6 Flexibilidad curricular.....	26
1.7 Barreras para el Aprendizaje y la Participación .....	28
<b>CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA</b> .....	31
2.1 Las perspectivas de los docentes acerca de la inclusión.....	39
2.2 Actitudes que suelen tener los y las docentes en la inclusión educativa ...	39
2.3 Prácticas de educación inclusiva en educación básica .....	40
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA</b> .....	43
3.1 Problematización.....	43
3.2 Objetivo de estudio .....	45
3.3 Pregunta de investigación .....	45
3.4 Objetivos específicos.....	45
3.5 Tipo de estudio.....	45
3.6 Diseño de investigación .....	46

3.7 Participantes .....	46
3.8 Contexto .....	47
3.9 Instrumentos de investigación.....	47
3.10 Descripción de la recolección de datos.....	47
3.11 Categorías de análisis.....	48
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS</b> .....	<b>50</b>
4.1 Experiencia de la maestra especialista Andrea .....	50
4.2 Experiencia de la maestra especialista Dinora .....	55
4.3 Experiencia de la maestra especialista Tatiana.....	59
4.4 Experiencia del maestro especialista Roberto .....	63
4.5 Experiencia de la maestra especialista Areli .....	66
4.6 Análisis de las y el maestro especialista .....	71
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>74</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>80</b>

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Estructura organizativa de UDEEI.....	20
Ilustración 2. Intervención de los y las maestras especialistas.....	24
Ilustración 3. Intervención de los y las maestras especialistas en los tres contextos .....	25
Ilustración 4. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Andrea respecto a competencias, retos y recursos .....	54
Ilustración 5. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Dinora respecto a competencias, retos y recursos .....	58
Ilustración 6. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Tatiana respecto a competencias, retos y recursos .....	62
Ilustración 7. Nube de palabras de la entrevista del maestro especialista Roberto respecto a competencias, retos y recursos .....	66
Ilustración 8. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Areli respecto a competencias, retos y recursos .....	70
Ilustración 9. Nube de palabras de el y las maestras especialistas respecto a competencias, retos y recursos .....	73

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Revisión de la literatura.....	31
Tabla 2. Recurso de apoyo de la maestra Andrea.....	51
Tabla 3. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Andrea .....	52
Tabla 4. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Andrea .....	53
Tabla 5. Recursos de apoyo de la maestra especialista Dinora .....	55
Tabla 6. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Dinora .....	56
Tabla 7. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Dinora.....	57
Tabla 8. Recursos a los que se enfrentó la maestra especialista Tatiana .....	59
Tabla 9. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Tatiana.....	60

Tabla 10. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Tatiana.....	61
Tabla 11. Recursos de apoyo del maestro especialista Roberto.....	63
Tabla 12. Retos a los que se enfrentó el maestro especialista Roberto .....	64
Tabla 13. Competencias en la inclusión educativa por parte del maestro especialista Roberto .....	64
Tabla 14. Recursos de apoyo de la maestra especialista Areli.....	66
Tabla 15. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Areli.....	68
Tabla 16. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Areli .....	69

## RESUMEN

El presente trabajo de tesis es con enfoque cualitativo y diseño de estudio fenomenológico, el objetivo es indagar las barreras a las que se enfrentaron los y las maestras(os) especialistas al realizar las propuestas de intervención en relación con la inclusión educativa en nivel básico durante el contexto COVID-19.

En el documento se muestra la labor que realizaron el y las maestras especialistas durante el confinamiento para identificar las estrategias que implementaron y conocer las barreras a las que se enfrentaron con el fin de llevar a cabo su trabajo a distancia, ya que es una nueva forma de atención y seguimiento a los y las niñas que lo requieran. En la investigación participaron cuatro maestras y un maestro especialista que pertenecen a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, se les hizo llegar una invitación para el estudio mediante un cuestionario de *Google Forms*, posteriormente se compartió el consentimiento informado, la reunión fue mediante la plataforma *Meet*, como instrumentos de investigación, se utilizó una entrevista semiestructurada con cuatro ejes temáticos, la investigación se llevó a cabo de manera virtual.

El análisis de los datos de la investigación fue mediante el software de MAXQDA 2020, el cual demostró que el y las maestras especialistas adquirieron diversas habilidades para enfrentar las barreras que se presentaron durante su intervención en la modalidad a distancia.

**Palabras claves:** Educación Inclusiva, Flexibilidad Curricular, Maestros Especialistas, Barreras para el Aprendizaje y la Participación, COVID-19, Estudio Cualitativo

## INTRODUCCIÓN

La inclusión es un tema que está en auge a nivel mundial, plantea que la atención que se otorga sea multidisciplinaria, para dar respuesta a las necesidades de las personas que enfrentan alguna dificultad, es importante mencionar que desde hace dos décadas el tema de inclusión se ha reestructurado y por ello nuevas aristas.

Con la intención de que los y las estudiantes se encuentren en un contexto de calidad-equidad, es primordial retomar y apropiarse del término de inclusión, garantizar que se perciban en un clima de empatía y apoyo aquellos(as) alumnos(as) que requieran de un seguimiento para resolver los obstáculos que se les presentan.

Sin olvidar que el concepto de inclusión ha tenido cambios en la atención de las personas con o sin discapacidad, lo cual ayuda a desarrollar un trato justo y equitativo entre todos; nos parece sustancial mencionar las cifras actuales de las personas con discapacidad con el motivo de contextualizar el panorama internacional acerca de este tema. Por parte de la Organización Mundial de la Salud, (2020) los datos y cifras de las personas con discapacidad en el mundo, son de más de mil millones de personas que han sido registrados con algún tipo de discapacidad, número que corresponde a un 15% de la población mundial.

Los habitantes de los Estados Unidos Mexicanos conforme al Censo de Población y Vivienda 2020 es de 126, 014,024; de los cuales 20, 838,108 son población con discapacidad o alguna limitación. Mientras que en la Ciudad de México de acuerdo con las cifras del empadronamiento que realizó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (2021) son actualmente 1, 703,827 las personas registradas con discapacidad o con alguna limitación.

En el caso particular de la Ciudad de México, se localizaron datos estadísticos de las personas que enfrentan barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) en la entidad; la cual cuenta con 51,571 alumnos(as) registrados, en la Alcaldía Coyoacán se registraron 3,630 estudiantes. Es importante señalar que para el inicio

del ciclo escolar 2020-2021 los y las responsables de dar atención al alumnado que enfrenta BAP inscritos en las escuelas regulares son: 34 directores(as), 357 maestros(as) especialistas y 169 personal de apoyo (Administración Educativa Federal de la Ciudad de México, 2020).

La presente investigación empírica tiene como propósito explorar las experiencias que tienen las y los maestras(os) especialistas para llevar a cabo la inclusión educativa con los y las alumnos(as) que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación en el contexto del COVID 19.

Al revisar las cifras de los estudiantes en atención en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), nos percatamos que es importante reconocer la labor que desempeñan los y las maestras especialista dentro de las aulas regulares para realizar la flexibilidad curricular, de la misma manera exponer las dificultades a las que se enfrentan según el contexto (preescolar, primaria y secundaria) en el que están realizando su trabajo en la situación actual del COVID-19, ya que se han presentado modificaciones en la atención del alumnado.

La presente tesis de investigación empírica se divide en cinco capítulos, en el primer capítulo se presenta los tres modelos teóricos de la inclusión educativa, los referentes teóricos de inclusión y equidad, así como Educación Especial, además la definición y función de los y las maestras especialistas, se expone qué es flexibilidad curricular y su propósito para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, se menciona en algunas categorías de las barreras que existen en los entornos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En el segundo capítulo se muestra la revisión de literatura de los últimos cinco años acerca del tema de inclusión educativa, lo que permite ver cómo se encuentra las investigaciones sobre el tema, además se incluye una tabla con las investigaciones consultadas; en el tercer capítulo se describe la metodología empleada al igual que el instrumento para lo recolección de datos de el y las maestras especialistas que pertenecen a la Unidad de Educación Especial y Educación inclusiva en escuelas públicas de nivel básico en la Alcaldía de Coyoacán.

El instrumento fue diseñado para explorar las experiencias de los y las maestras especialistas en el confinamiento por COVID-19 mediante una entrevista online. En el cuarto capítulo se presenta los resultados que se encuentran divididos en dos apartados, el primero corresponde al análisis cualitativo de las respuestas de el y las maestras especialistas de forma individual en el cual se utilizan tres categorías para dicho análisis; en el segundo apartado se realiza una observación en conjunto de las perspectivas de los participantes, para ambos análisis de los apartados se utilizó el software MAXQDA2020.

Por último, en el quinto capítulo se muestran las conclusiones del trabajo realizado, resaltando los retos a los que se enfrentaron los y las maestras especialistas, los recursos utilizados, así como las habilidades que adquirieron para dar respuesta a la inclusión educativa en el confinamiento por COVID-19.

## CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS

### 1.1 Modelos Teóricos de la inclusión educativa

Existen tres modelos de atención a la discapacidad en donde cada uno tiene su perspectiva y su forma de atender las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, se puede percibir como se ha tenido una evolución en la atención que se les brinda a las personas con discapacidad, el primero es el modelo tradicional, modelo asistencial o prescindencia que se ubica en el siglo XIX, el segundo modelo es el médico/biológico o modelo de integración en el siglo XX, y por último el modelo social de inclusión el cual inicia en el siglo XXI.

El primer modelo es el tradicional o asistencial en este la atención que se les otorgaba a los niños, niñas o jóvenes con discapacidad fue de forma discreta en internados donde eran atendidos para cubrir sus necesidades básicas, no asistían a escuelas regulares y no eran registrados en los servicios de Educación Especial esto era porque se concebía que no lograrían aprender o comprender lo que se les enseñaba (Guajardo-Ramos, 2018), de igual manera se conocía a este modelo como prescindencia debido a que en la antigüedad se creía que era un castigo divino que el individuo con discapacidad no podría contribuir con algo bueno para la comunidad en la que se encontraba o era un castigo a los padres del niño o niña con discapacidad, además se podía notar que se presentaban conductas de segregación e incluso utilizaban términos como: 'lisiados', 'minusválidos', 'incapacitados' entre otras denominaciones que no son idóneos para referirse a las personas con discapacidad (Palacios, 2008).

El segundo modelo conocido como médico/ biológico o de integración se enfoca en el concepto médico desde la salud física o mental con atención terapéutica individual, considerando que muchas de las discapacidades que presentaban los individuos no tenían recuperación o curación de forma total, es por eso que se intentaba buscar soluciones en la adaptación de ellos en su entorno valorando las demandas o condiciones de la sociedad (Padilla-Muñoz, 2010).

Para las y los alumnos en este modelo eran considerados pacientes, no se tenía registro de ellos en las escuelas regulares porque existían escuelas especiales en donde acudían para su educación aquellos a los que se les creía capaces de aprender, al existir estas instituciones privadas o escuelas especiales se creaba segregación en los contextos educativos; al inicio de este modelo se trabajaba con niños, niñas o adolescente débiles mentales para demostrar que si podían aprender, tiempo después en este modelo se unieron las escuelas regulares y las especiales para incluir a las personas ciegas, sordas o con deficiencia mental, así la Educación Especial integra a los y las alumnas que no habían sido atendidos(as) con anterioridad (Guajardo-Ramos, 2018). Al unificar el trabajo entre la educación básica y educación especial se ofrecen los servicios del Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular para lograr la integración de las y los estudiantes excluidos anteriormente (Gobierno del Estado de Morelos Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, 2018)

El autor Palacios (2008) de una forma general explica que la discapacidad de la persona es individual debido a condiciones de salud física o mental y no como se creía en el primer modelo de atención, en este segundo modelo se tenía el apoyo externo por medio de especialistas que lo ayudaran a integrarse a su entorno social y que sea visto como parte de la sociedad.

Por último, en el modelo social de inclusión, los y las estudiantes con o sin discapacidad tienen los mismos derechos de educación sin ser segregados, deben de brindarles apoyo y se busca eliminar la discriminación de todo tipo de conductas que afecten a los individuos, en el aspecto educativo se busca formar escuelas inclusivas en todos los niveles, desde preescolar hasta educación superior (Guajardo-Ramos, 2018).

En el modelo social se trabaja la inclusión social, se realiza trabajo colaborativo en el que se fomenta la orientación, sensibilización y capacitación acerca de los y las alumnas con o sin discapacidad para que sean incluidos en el contexto social (Gobierno del Estado de Morelos Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos, 2018) sin ejercer algún tipo de discriminación o exclusión.

De acuerdo con Palacios (2008) menciona que existen dos características fundamentales en este modelo, 1) los problemas que existen no son por las limitaciones que presentan los individuos, sino por las barreras que existen en los ambientes, esto no permite que las personas con o sin discapacidad se desarrollen de manera óptima y 2) las personas con o sin discapacidad son eficientes y útiles a la sociedad; por lo tanto se debe desarrollar la inclusión, la aceptación de que todos somos diferentes, se deben proporcionar las mismas oportunidades a todos con las adaptaciones necesarias para cubrir sus necesidades.

Para dar respuesta a las necesidades de la diversidad, el modelo social hace hincapié en la restauración de la sociedad, de esta manera ofrecer soluciones a las diferencias. Se enfoca en la dignidad del ser humano, en caso de ser inevitable se estudiará la situación médica, por tanto, el sujeto queda al centro de las circunstancias que lo perjudican y el problema primordial se ubica fuera del individuo, más bien en la sociedad. En este modelo el Estado y sociedad se deben sensibilizar para reducir las desigualdades de la discapacidad, así mismo el Estado es el responsable de acortar los impedimentos concebidos por la sociedad con la intención de asegurar el respeto, la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas.

Las características de una persona con discapacidad según este modelo social se basan en: 1) identificar las habilidades y capacidades que el sujeto ha generado, fortalecer con métodos sistemáticos, sin dar tanta importancia a la estructura anatómica del cuerpo; 2) en el contexto familiar tener presente en qué proceso se encuentra la familia y el concepto que tienen del integrante con discapacidad, saber qué tanto favorece o perjudica el apoyo familiar a las habilidades y aptitudes en el desarrollo socializador de la persona con discapacidad, del concepto, idea y sensibilidad de los familiares dependerá la incorporación de este en la sociedad; 3) el medio funciona como guía de oportunidades relacionados con la equidad y eliminación de barreras, o puede limitar a las personas con o sin discapacidad (Victoria, 2013).

En resumen, este modelo defiende la idea de que la sociedad es la responsable de los limitantes que enfrentan las personas con discapacidad y no las características individuales, incluso son capaces de contribuir a la sociedad igual que las personas sin discapacidad, siempre y cuando se tome en cuenta el respeto a las diferencias y se valore la diversidad.

## 1.2 Definición de inclusión y equidad

Históricamente la educación en México se ha caracterizado por tener una gran brecha por las regiones que lo conforman, de tal manera, que la inclusión se ha visto con dificultades para que refleje los resultados esperados en los contextos escolares.

El término inclusión es extenso y es utilizado en diversos entornos, por esta razón nos parece importante aludir qué es inclusión en la educación. Para comprender la concepción de inclusión se retomó la definición de la SEP (2018) la cual señala que para dar respuesta a la inclusión se deben considerar los valores, la actitud y el respeto por las personas, que por alguna razón son diferentes, de esta manera sean favorecidas en educación, trabajo, reconocer sus aportes, su creatividad y estímulos, brindando equidad para todos sin dejar a nadie fuera ni atrás.

Como se puede notar la inclusión es un tema muy extenso en el cual se ven implicadas diferentes personas que ayudan a los procesos en los contextos escolares para identificar, minimizar y/o eliminar las barreras que afectan el aprendizaje de los y las estudiantes, especialmente.

La educación inclusiva se enfoca en atender al alumnado que ha enfrentado obstáculos para el ingreso en los centros escolares, se busca hacer justicia social a las personas que fueron excluidas de las escuelas regulares, por lo tanto las desigualdades que existen en el sistema educativo generan la deserción escolar; se consideran todas estas situaciones que se identifican para trabajar desde la

perspectiva de la educación inclusiva, con la finalidad de ofrecer una educación digna y equitativa para todos (SEP/DEE, 2011).

El concepto de educación inclusiva a través del tiempo ha tenido transformaciones, por lo que consideramos que la educación inclusiva es una educación para todos con calidad, equidad, acceso y permanencia. Para dar respuesta a la diversidad en el contexto escolar es necesario la colaboración de todos los actores educativos, sin perder de vista el contexto sociofamiliar y cultural a fin de minimizar o eliminar los obstáculos que se presentan en el aprendizaje del alumnado.

En relación con la equidad, se sabe que está ligada a la igualdad, la justicia y la inclusión, aunque su definición es más compleja, ya que se relaciona con el reparto igualitario de beneficios sociales, educativos, laborales, etc. Por lo tanto, se debe evitar hacer alguna distinción por el género, religión, condición social o etnia. Ahora bien la afirmación de la SEP (2018) sobre la equidad nos ofrece la idea de brindar una escuela que atienda de manera equitativa las características y capacidades de los y las estudiantes de forma justa e igualitaria.

La equidad y su incidencia en la educación es la oportunidad para cerrar brechas y brindar una enseñanza de calidad, para favorecer el aprendizaje en alumnos que se encuentre en situación de vulnerabilidad y marginación, es por eso que el término de equidad ha sido estudiado por las investigadoras Bracho y Hernández (2009) que pertenecen al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), consideran que aún no se tiene claridad en el concepto de equidad, ya que hay cambios y acontecimientos causados por la globalización, por tal motivo se generan brechas de desigualdad en el sector escolar.

Con los argumentos antes mencionados podemos ver que la equidad abarca lo social, político, educativo entre otros, con el propósito de buscar beneficios en la sociedad. Por lo tanto, los términos inclusión y equidad están vinculados con la finalidad de crear contextos que impulsen la pertenencia, respeto y equidad en las personas, con la intención de que disminuyan las brechas que existen en

la comunidad dando paso a que las escuelas ofrezcan aprendizajes de calidad con las mismas oportunidades para todos.

### 1.3 Educación Especial

La Educación Especial busca atender a todos los y las niñas apoyándolos en el acceso y permanencia en la escuela regular, por si presentan alguna necesidad educativa o dificultad para que continúen en el sistema educativo, la priorización que hace Educación Especial en aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, es brindar un ambiente adecuado para generar equidad, pertinencia y calidad, además con la finalidad de que logren desarrollarse y poder incorporarse a la vida educativa, social y laboral.

La SEP (2018) explica que la función de Educación Especial es un trabajo educativo, el cual brinda atención a los alumnos y da respuesta a la diversidad con calidad y equidad.

El papel que desempeña Educación Especial da respuesta a los parámetros que determina la Ley de General de Educación, como el Artículo 7, el cual establece que Educación Especial brinda atención para todos sin importar el nivel educativo, la modalidad en la cual se encuentra el estudiante, para de esta manera poder proporcionar la mejor atención que requieren las o los niños, así mismo el Artículo 35 hace referencia a la atención que ofrece Educación Especial con los distintos programas o contenidos para brindar la atención necesaria logrando así equidad e inclusión, de igual forma, el Artículo 64 busca garantizar la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan alguna condición o alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Es por eso que se deben ofrecer los servicios de Educación Especial y que sean accesibles para todos, realizar diagnósticos de manera temprana para su atención, se debe contar con personal capacitado y actualizado en los temas para la atención de los y las niñas, además se promoverán actitudes incluyentes entre todos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2020).

La labor que realiza Educación Especial es dar atención a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y también aquellos con alguna discapacidad y cuenta con dos modalidades que son: El Centro de Atención Múltiple (CAM) el cual atiende a alumnos y alumnas desde los 45 días de nacidos hasta los 22 años con discapacidad, trastornos graves del desarrollo o que presentan alguna dificultad para su ingreso en escuelas regulares, es un servicio que brinda la Dirección de Educación Especial; la segunda es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) este trabaja a nivel nacional, ofrece apoyo en la integración de los y las estudiantes con discapacidad mediante un equipo multidisciplinario de especialistas que colaboran en la formación de escuelas y salones inclusivos en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), los cuales promueven la eliminación de barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de los y las alumnas (SEP/DEE, 2011).

Aunque para el 2015 en la Ciudad de México se transformó la USAER en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) con la intención de dar respuesta a los desafíos que enfrenta el alumnado en situación de vulnerabilidad.

El trabajo que desempeña la UDEEI es formativo-especializado en colaboración con profesores y directivos del centro escolar, otorga a las y los alumnos que por alguna circunstancia se encuentra en una posición de riesgo o discriminación, de esta manera se brinda una educación de calidad y equidad, para minimizar o eliminar las barreras que enfrenta el alumnado en los diferentes contextos áulico, escolar y sociofamiliar (SEP, 2018).

La población que atiende la UDEEI es la que se encuentra en mayor riesgo o vulnerabilidad de acceder al aprendizaje, ya sea por: situación de enfermedad, capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, discapacidad, talentos específicos y/o situación de calle, entre otras.

En Educación Especial se favorece el aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con discapacidad, problemas de conducta, trastornos del desarrollo y aptitudes

sobresalientes; atiende a todo el alumnado que requiere de atención y así lograr aprendizajes significativos que les ayuda a su vida cotidiana y de esta manera generar la inclusión desde los contextos educativo y social.

La UDEEI para favorecer una educación de calidad, activa los recursos de la escuela, organiza los propósitos educativos del Plan y Programas de Educación Básica y su pericia para atender a los y las alumnas que se encuentran en mayor riesgo educativo en algún entorno específico, de esta manera evita la deserción del alumnado, es decir que nadie se quede atrás o afuera.

#### 1.4 Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

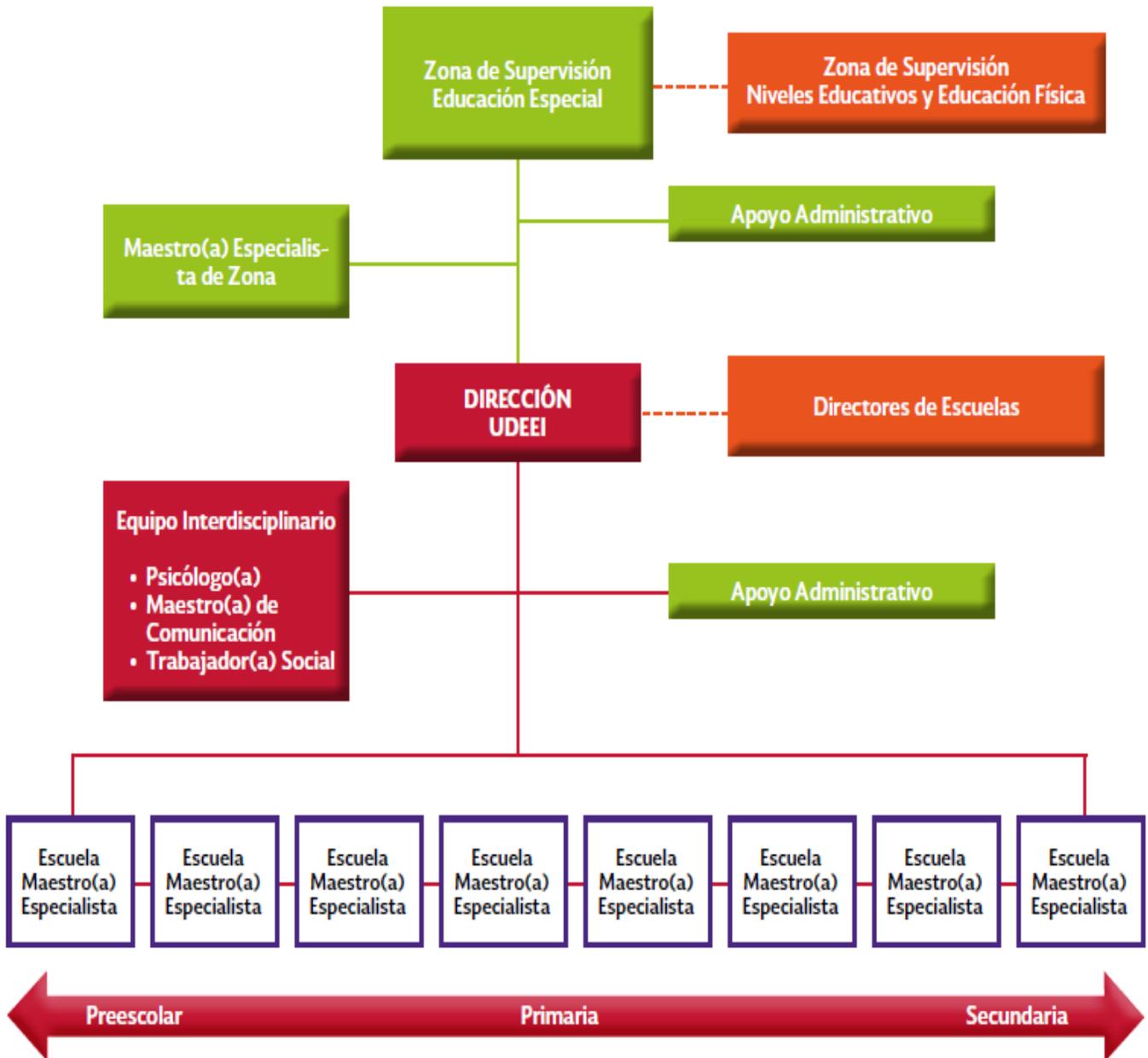
La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio que se brinda en la Ciudad de México en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, se cuenta con personal capacitado para trabajar de forma colaborativa, cumplir los objetivos que se tienen en la organización que es lograr equidad y justicia social para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los niños y las niñas.

En la UDEEI se cuenta con equipo interdisciplinario y maestros(as) especialistas para la intervención en los tres contextos: escolar, socio-familiar y áulico, con la finalidad de dar respuesta y atención a las situaciones que se presentan en la institución educativa, además se tienen diferentes recursos teóricos, físicos y metodológicos que ayuda a la atención que se brinda (SEP/DEE, 2015).

La atención que se ofrece en la UDEEI es diversa, puesto que hay diferentes motivos como: el rezago educativo, deserción escolar, enfermedades, que los y las alumnas provengan de familias inmigrantes o indígenas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, toda esta población es beneficiada por el trabajo que se lleva a cabo.

La organización de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es:

Ilustración 1. Estructura organizativa de UDEEI



Recuperado de SEP/DEE, 2015 p.17

## 1.5 Maestro, maestra especialista

La función de los y las maestras especialistas es fundamental para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan las y los estudiantes. Algunas de las acciones que realizan los maestros y maestras especialistas es brindar apoyo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, docentes frente a grupo, directivos y a los padres, madres de familia o tutores legales (Martínez, 2012).

La formación de los y las maestras especialistas se ha visto modificada a lo largo de la historia de la Educación Especial en México Amigón-García y Fernández-Pérez (2019) mencionan que en el año de 1943 el plan de estudios para la formación de maestros especialistas tenía una duración de dos años, con seis materias las cuales estaban dirigidas al área de salud, psicología y a la especialidad que cada estudiante eligiera, siete años después el plan de estudios se dirigía a la educación especial para niños anormales mentales, inadaptados y menores infractores, el cual contaba con 13 asignaturas; en 1955 la formación estaba dirigida a niños y adultos ciegos; en el año 1962 se delimitó el tema de lo médico y pedagógico para que la escuela normal se enfocara en lo psicopedagógico, diagnóstico y psicoterapia que se ofrecía en esos momento de Educación Especial para la educación básica. En estas fechas se tenía que contar con estudios previos en educación preescolar o primaria y estar activo en el sistema educativo.

En el año de 1964 ya no se requería experiencia laboral, mientras que para el año de 1970 a 1972 se realizaron actualizaciones de los planes de estudio en la formación de docentes y se solicita nuevamente contar con título o con años de ejercicio profesional; en 1974 su principal interés era la formación de los futuros maestros y maestras especialistas para la atención de las personas con limitaciones físicas, mentales o sociales en el intercambio multidisciplinario, en el año de 1975 se enfocó a la formación de maestros especialistas en la atención de personas ciegas y sordas.

Los cambios que se presentaron en el año de 1984 era que se tenía que haber cursado bachillerato para poder ingresar a la formación de maestro(a) especialista, en 1985 se incluye la educación preescolar y primaria en educación especial en el Distrito Federal enfocándose a seis áreas que son audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental, infracción e inadaptación mental, problemas de aprendizaje y trastornos neuromotores; clasificándose en dos áreas en la formación biomédica y específica.

Para el año de 1992 dejó de ser la Dirección General de Educación Especial para ser Dirección de Educación Especial, aquí cada entidad federativa tomaría sus propias decisiones y se encargaría del área de recursos humanos y financieros, pero sin que se modifiquen los Planes de Estudio de las escuelas formadoras de docentes, en el siguiente año se modifica la Ley Federal de Educación para ser Ley General de Educación; en el año 2004 el plan de estudios para licenciatura de Educación Especial tenía que cumplir con el perfil de egreso según el mapa curricular de la licenciatura y trabajar con niños y adolescentes con o sin discapacidad de educación básica que estuvieran inscritos en educación especial o en escuelas regulares; en el Plan de Estudios de la licenciatura de inclusión educativa del 2018 se cursan ocho semestres con un total de 282 créditos, con un enfoque en competencia y con metodología basada en el aprendizaje.

Finalmente, la preparación que los y las docentes especialistas han realizado en el transcurso de los años les permite tener conocimientos amplios según el campo formativo de su elección, cabe mencionar que el desarrollo laboral del maestro(a) especialista se complementa con las capacitaciones o actualizaciones que realiza para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el contexto escolar.

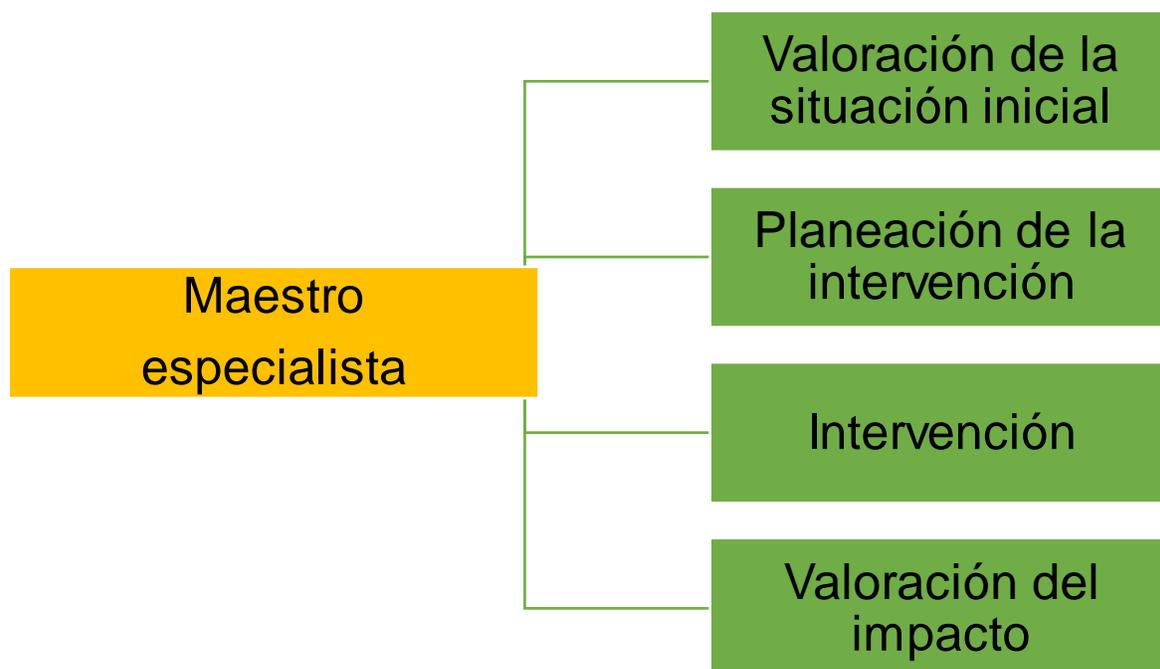
La labor que los y las docentes especialistas realizan, es trabajar colaborativamente con los profesores(as) frente a grupo, con la finalidad de dar atención a la diversidad estudiantil del centro educativo a través del docente frente al grupo, de la misma forma se da orientación a padres, madres o tutores que así lo requieran, se brinda acompañamiento a los directivos y docentes, asesoría a los actores educativos que lo soliciten. Para que el maestro especialista tenga una mediación entre el alumno

y sus contextos deberá intervenir en la planeación de las estrategia y realizar ajustes razonables necesarios para su desarrollo, se realiza a través de la orientación, asesoría y acompañamiento a los docentes, padres, madres o tutores implicados en el proceso del aprendizaje de los estudiantes, el compromiso del maestro especialista es atender a 20 alumnos como mínimo dentro del plantel educativo en el que labora, debe ser cuidadoso en los avances que el alumno presente en su trayectoria educativa para dar respuesta a la situación que presenta el alumno (SEP, 2018). Hay que tener en cuenta, que ya sea por enfermedad, conducta, situación de calle, emocional, cultural o aprendizaje se debe dar respuesta al acceso y permanencia con calidad y equidad educativa.

Con la intención de brindar una intervención de calidad dentro del aula, el maestro especialista deberá ser cauteloso con la información o actividades que el profesor del grupo tenga a bien proponer, ya que de esto dependerá la atención asertiva en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes; en este sentido las funciones que realice cada docente de apoyo deben de ser puntuales como lo señala Sánchez (2003) donde afirma que las y los maestros especialistas no se encargan de otras asignaturas que desempeña el maestro titular ni se busca que lo sustituya en su labor, además la presencia del maestro especialista no debe interrumpir la clase del profesor. El rol que desempeñan los y las maestras especialistas en Educación Especial es apoyar al alumnado que pertenece a la institución en atención, hace intervenciones individuales o grupales que así lo requieran, de esta manera se da respuesta a la diversidad que existe en el plantel educativo, con la finalidad de disminuir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en los contextos; es importante mencionar que la intervención que se realiza dentro de la escuela regular es de un maestro o maestra especialista por plantel.

La intervención que realiza el maestro o maestra especialista para dar atención a la diversidad es en colaboración con el docente frente a grupo identificando las necesidades del alumnado. Se representa con la ilustración 2.

Ilustración 2. Intervención de los y las maestras especialistas



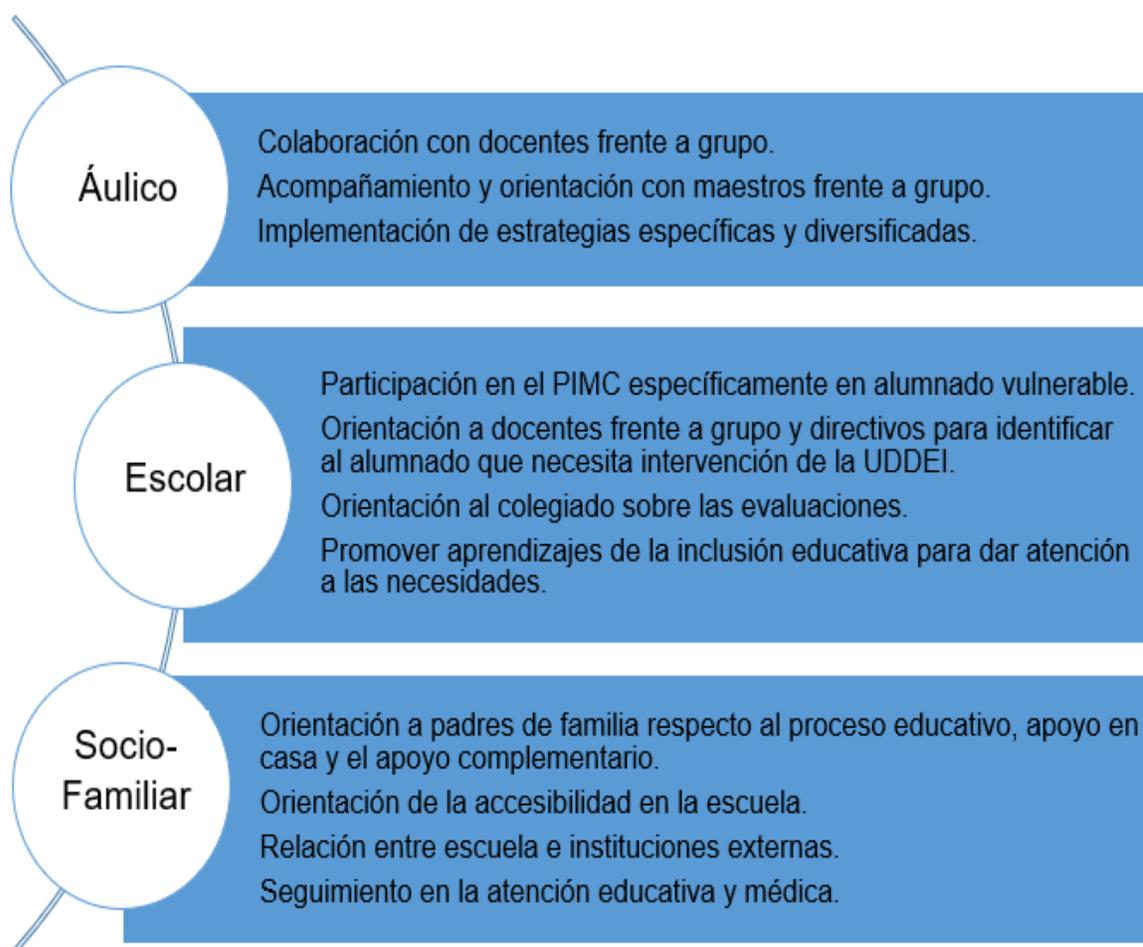
Modificado de SEP/DEE, 2011

La intervención que realizan los y las maestras especialistas es en cuatro fases, en cada una de ellas se realizan diferentes procesos para dar respuesta a la diversidad; en la primera fase se reconoce, valora e identifica al alumnado en situación educativa de mayor riesgo, ya sea por la interacción de sus contextos o por la Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrenta, así como determinar la necesidad de intervención; la segunda fase está relacionada con el diseño, selección y organización de técnicas, estrategias y materiales con todos los actores educativos con la finalidad de minimizar o eliminar las BAP, así mismo se trabaja con el Programa de Intervención de Mejora Continua (PIMC) tanto de la escuela y de la UDEEI; la tercera fase es la intervención, aquí se realiza el trabajo con los docentes frente a grupo, y directivos, con los padres, madres o tutores se tiene orientación, además se realiza flexibilidad curricular para incluir las estrategias o técnicas que previamente se seleccionaron para dar respuesta; por último la valoración del impacto, en esta fase se evalúa mes con mes en las Juntas de

Consejo Técnico el avance de la población en atención de la UDEEI (SEP/DEE, 2015).

Para retomar el tema de la intervención que realizan los y las maestras especialistas es importante señalar que se intervienen en los tres contextos:

Ilustración 3. Intervención de los y las maestras especialistas en los tres contextos



Fuente: Elaboración propia con base en SEP/DEE,2015

En la intervención y orientación que realizan los y las maestras especialistas recurren a diversas estrategias para identificar los obstáculos de aprendizaje y participación que se encuentran en los contextos; retomando el Modelo Social de la Discapacidad el cual plantea que al individuo no se le atribuye la discapacidad, sino

más bien a los entornos inapropiados e inflexibles. Continuando con este tema es importante resaltar que la intervención que realizan los y las maestras especialistas para dar atención a la diversidad en todo momento es colaborativa con todos los actores educativos, con la finalidad de que el alumnado se vea favorecido en todos sus procesos de desarrollo y aprendizajes (SEP/DEE, 2011b).

### 1.6 Flexibilidad curricular

Los diseños o cambios que se realizan en el currículo se presentan en documentos oficiales para que den validez y credibilidad a quienes los utilizan, los cuales quedan establecidos para identificar los aprendizajes adquiridos por los alumnos según el grado, las orientaciones que se proporcionan a los profesores(as), directivos, padres, madres o tutores en el centro educativo tienen el propósito de generar logros en el cumplimiento de una educación de calidad para el alumnado. Lo que la SEP (2017) refiere es que el currículum debe ser un orientador para precisar sus objetivos curriculares dependiendo de las necesidades del contexto, sin olvidar que sea flexible y abierto para modificaciones, además considerar la comunidad escolar a la que se dirige.

La flexibilidad curricular es considerada como una oportunidad en donde se puede desarrollar y generar nuevas experiencias de aprendizaje estimulando la creatividad y la innovación. Por su parte la SEP (2018) ratifica que la flexibilidad curricular es: “El principio de diseño curricular que incluye elementos susceptibles de cambio, ajuste o variación dentro del currículo nacional, con el fin de ajustar los procesos educativos a las necesidades de la población para que estos sean utilizados en los planteles, escuelas y localidades” (p.75)

Para Sánchez (2012) la flexibilidad curricular es una estrategia que ayuda a dar respuestas a las problemáticas que presentan los y las alumnas que enfrentan alguna dificultad y no logran acceder según el diseño del currículum establecido conforme al perfil de egreso, por lo tanto se hace uso de este recurso con el objetivo de reconocer las características individuales de los alumnos conforme a los

contextos sociales y culturales, la intención es dar paso a la creatividad e innovación de los docentes a fin de establecer procesos pedagógicos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, sin perder de vista los propósitos educativos nacionales.

Mientras que para Escalona (2008) el diseño curricular debe ser flexible, por lo tanto, se escogen, estructuran y asignan los contenidos, de esta forma se considera su importancia, congruencia, beneficio social e individual, contextualización, aplicación e impacto.

El diseño curricular que implementa la autoridad educativa debe ser simplificado con la intervención de los y las maestras especialistas en colaboración con el docente frente a grupo para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes. En la flexibilidad curricular se considera dos aspectos importantes, el primero es reconocer que se requiere un cambio para mejorar el contexto escolar; el segundo aspecto es la labor que realizan los profesores y profesoras para modificar su forma de enseñanza o prácticas pedagógicas, al implementarlas se logra atender las necesidades o problemas que son detectados en el ambiente escolar para tener un cambio que favorezca a todos (SEP/DEE, 2011).

A su vez Caamal y Canto (2009) refieren que en la flexibilidad curricular (FC) está comprometido el cambio de actitudes que conlleva obligaciones y particularidades entre docente y estudiante, implica para ambos diferentes maneras de trabajo, la relación, la praxis y organización, está en constante cambio. Los efectos que se ven involucrados en la FC son: (1) que el alumno elija decisiones que ayuden a su aprendizaje; (2) desarrollo de prácticas educativas fuera del aula; (3) el acompañamiento del docente al estudiante, si este es ineludible; (4) el quehacer colaborativo y activo de docentes y alumnado; (5) el impulso y cohesión del maestro y estudiante para el progreso de su formación.

La flexibilidad curricular es trabajo colaborativo en donde participan los docentes de grupo y los maestros(as) especialistas para flexibilizarlo. En este trabajo se utilizan distintas estrategias, planeaciones didácticas y evaluaciones de aprendizaje para

organizar los contenidos de la mejor manera, ya que, aunque todos tienen el mismo currículo no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera, la intervención se origina desde la atención a la diversidad, con el fin de brindar oportunidades de aprendizaje a la comunidad escolar.

### 1.7 Barreras para el Aprendizaje y la Participación

Al hablar de barreras para el aprendizaje y la participación se ve involucrada la intervención de los maestros y maestras especialistas, al igual que la flexibilidad curricular que se realiza para lograr los objetivos que se tienen en la escuela y que todos puedan cumplirlos.

Es importante resaltar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no son quienes tienen las barreras para el aprendizaje, sino que las barreras existen en su entorno (social, escolar, familiar y cultural) lo cual limita el acceso y oportunidad a su aprendizaje.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000) las barreras para el aprendizaje y la participación son definidas de la siguiente manera:

Se adopta en Índice el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (p.9).

Por otro lado, para la SEP/DEE (2011) considera primordial distintas estrategias para identificar los factores que afectan que los y las estudiantes tengan un acceso íntegro a su educación y a todos los servicios o a las oportunidades que se ofrecen para eliminar o minimizar las barreras que existen, esto es una de las características notables en educación especial.

Lo dicho hasta aquí con relación a las barreras para el aprendizaje y la participación que están vinculadas con la diversidad, existen determinados estudiantes que se encuentran en alguna situación de exclusión como: migrantes, indígenas, situación de calle, talentos específicos, sobresalientes o situación de enfermedad que en ocasiones por la condición o situación que presentan no se les ha considerado en el currículum, por lo tanto, la educación inclusiva busca minimizar o eliminar las barreras a las que se enfrenta el alumnado para su participación y aprendizaje (Covarrubias, 2019).

En consecuencia, no se tiene una definición exacta, aunque las aportaciones son similares entre los diferentes autores ya citados los cuales se vinculan con la diversidad y factores que limitan los aprendizajes de las y los estudiantes.

La SEP (2013) alude que son cuatro factores que enfrentan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los distintos contextos a los que pertenecen. El primero es el ideológico, se cree que el alumno con alguna discapacidad no logrará el aprendizaje esperado, por lo tanto no tiene sentido que se le enseñe; el segundo es el actitudinal, relacionado con la discriminación y sobreprotección que recibe el alumno por las personas que lo rodean; el tercero es el pedagógico, asociado con el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado que no coincide con la enseñanza del docente; y el cuarto es el de organización, tiene que ver con la posición de mobiliario en los espacios, las rutinas y las normas.

La clasificación de los criterios de las barreras para el aprendizaje y la participación tiene gran diversidad, es por eso que mencionamos otros factores que se pueden considerar importantes para ser observados en los entornos del desarrollo de los menores.

De acuerdo con Lopez (2011) las barreras políticas a las que se enfrentan los estudiantes es la falta de coherencia entre las leyes educativas y las realidades culturales, lo que no permite tener escuelas inclusivas. Las barreras culturales tienen que ver con el señalamiento que realizan los docentes a sus alumnos por la expresión 'normales' o 'especiales', lo cual provoca un estigma en los y las

estudiantes, es por eso que se debe cuidar el lenguaje para no encasillar al alumnado y provocar exclusión o discriminación, ya sea en la forma de enseñar, evaluar, diagnosticar o del desarrollo cognitivo o biológico del menor. Las barreras didácticas que se generan en la enseñanza-aprendizaje son cinco: la primera está relacionada con la competitividad, no se cuenta con unión dentro del aula para la interacción y aprendizaje colaborativo; la segunda es la que está vinculada con la estructura del currículum que no está diseñada para la atención a la diversidad de los y las alumnas, ya que no hay grupos heterogéneos en el aprendizaje, el mediador tiene el compromiso de que el novato adquiera los conocimientos propios de su nivel cognitivo; la tercera tiene que ver con la falta de organización de las tareas a ejecutar, ya que al no establecer un orden dificulta contar con espacios de participación; la cuarta se asocia a la carencia de capacitación, resistencia al cambio e innovación por parte de los docentes para dar respuesta a la inclusión; y la quinta está articulada con la escuela pública y el aprender participando entre los actores educativos para no evadir responsabilidades que atañen a cada uno.

Finalmente las barreras para el aprendizaje y la participación son todas aquellas circunstancias que se generan en los contextos, por tanto afectan o dificultan el acceso y permanencia en la escuela aunado a la educación que reciben las y los alumnos sin considerar la diversidad; las barreras se pueden suscitar en los entornos donde el educando no logra tener equidad e igualdad para el aprendizaje y se puede ver afectado por las prácticas dentro del salón de clases, la organización de normas educativas y/o política, también con la migración de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de distintas zonas culturales de las ciudades.

## CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En los años del 2015 al 2021 son diversos los autores que han compartido sus investigaciones acerca de la experiencia de los y las docentes de educación básica con referencia a la inclusión educativa para atender la diversidad en el aula escolar, conocer sus prácticas y actitudes.

En la Tabla 1 se muestra los hallazgos más relevantes de las investigaciones durante el periodo del año 2015 hasta el 2021.

Tabla 1. Revisión de la literatura

Autor	Objetivo	Método/ Metodología	Participantes	Instrumentos	Resultados
Anatolievna, Z. E. (2020)	Saber si los niños con necesidades educativas especiales realmente se integran a las escuelas regulares en México, Zacatecas.	Mixta usando el procedimiento lógico.	Especialistas USAER, docentes frente a grupo, directivos.	Encuesta Likert Observación directa Entrevistas semiestructuradas.	Los docentes frente a grupo no conocen en su totalidad el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, no se tiene participación colaborativa entre docentes, especialistas y directivos, no se tiene orientación para la integración de los y las estudiantes; y la intervención de especialistas no fomentan la diversidad en el entorno.

Valdés-Pino, M, A., Calvo-Álvarez, M, I., y Martínez-Abad, F. (2020)	Conocer las necesidades de formación en inclusión de docentes egresados de Educación General Básica (EGB) en el contexto de la ley de inclusión en Chile.	Cuantitativo, con un diseño descriptivo no experimental transversal.	Docentes en desarrollo, egresados del 2008 al 2018. La muestra fue de 118 profesores.	Escala tipo likert, de elaboración propia.	Los docentes tienen altos conocimientos en lo teórico y menor conocimiento en la metodología de la inclusión.
Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñón, C. D., y Cuadrado, D. J. (2020)	Describir e interpretar las teorías subjetivas sobre el tiempo escolar y la relación con la inclusión educativa, tiene cinco objetivos específicos	Cualitativo descriptivo interpretativo, el diseño es un estudio de caso.	47 profesores.	Entrevista.	Los docentes consideran que la inclusión educativa y el tiempo escolar son elementos que debe desarrollar el profesor, así como implementar prácticas pedagógicas inclusivas.
Subiría, R.M.E., Ricaldi, R.M.G., y Sánchez, D.S. (2020)	Determinar qué acciones llevan a cabo las instituciones educativas, apoyar en la inserción de los alumnos inclusivos en el sistema regular.	Cualitativo comprendido en el diseño de estudio de casos.	Director de la institución.  Docentes.  Madre de familia.	Entrevista semiestructurada.	Se alude a que no existe tanta divulgación del tema de inclusión y aún hay escuelas que no cuentan con políticas inclusivas provocando así exclusión por parte de los compañeros y compañeras.  Se reconoce el trabajo y el

					esfuerzo que realizan los docentes, ya que se enfrentan a diferentes circunstancias por no contar con materiales o la adecuada infraestructura para insertar al estudiante en la educación regular.
Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Mena-Chovargas, I., y Quispe-Chero, C. (2020)	Buscar consolidar mecanismos de inclusión como ideal de equidad en educación.	Descriptiva - comparativa.	120 docentes.	Cuestionario adaptado.	Los docentes de ambas instituciones (Los Olivos y San Martín) coinciden que el proceso de inclusión no es el más idóneo, ya sea por conducta o procesos cognitivos.
Espinosa, L., y Hernández, K., y Ledezma, D. (2020)	Identificar y comparar las prácticas pedagógicas inclusivas que el profesorado declara ejecutar en dos colegios	Cuantitativo, por comparación de grupos.	88 docentes.	Ficha de antecedentes sociodemográficos.  Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en	Las profesoras realizan más prácticas inclusivas, aunque ambos sexos valoran la inclusión, los profesores(as) con mayor experiencia

	de la Región de Coquimbo, Chile.			el Aula (GEPIA).	laboral son los que realizan con mayor frecuencia ajustes en su enseñanza.  Aspectos que influyen en las prácticas pedagógicas son el género, el colegio en donde laboran los docentes, su formación pedagógica y años de experiencia, aspectos que varían en la práctica según el docente.
Collado-Sánchez, A., Tárraga-Minguet, R., Lacruz-Pérez, I., y Sanz-Cervera, P. (2020)	Examinar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades específicas.	Cualitativo, descriptivo transversal.	75 maestros de tres centros educativos.	Escalas para evaluar actitudes y autoeficacia.  Entrevistas.	Los docentes creen importante que las familias colaboren para construir escuelas más inclusivas, también que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo estén en el mismo salón de clases con todos los y las compañeras; se expone que profesores(as) de enseñanza inferior tienen mejores actitudes positivas con respecto al tema.

<p>Gallego, J. G., Otero R, L. M., y Solís, G. P. (2019)</p>	<p>Analizar las opiniones del profesorado en torno a la educación inclusiva personalizada.  Cuenta con tres objetivos específicos.</p>	<p>Aproximación cualitativa, con diseño no experimental transeccional descriptivo.</p>	<p>71 docentes participantes.</p>	<p>Cuestionario de elaboración propia.</p>	<p>La mayoría de los docentes consideran que la falta de tiempo, actualización, así como la falta de recursos humanos y pedagógicos son las razones por las que existen dificultades para la educación inclusiva.</p>
<p>Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2019)</p>	<p>Profundizar, en el modo en que se hacen los significados respecto a la tarea de ofrecer soluciones educativas a la diversidad, poniendo atención en las emociones que ocasionan dichos episodios y cómo se integran en la experiencia del docente.</p>	<p>Cuantitativo.</p>	<p>12 docentes de apoyo y 12 docentes de educación regular.</p>	<p>Entrevista episódica.</p>	<p>Frustración de avances, frustración de comunicación, rabia por la conducta, frustración por el entorno, frustración por el trato injusto, son factores que se deben atender en la inclusión educativa para evitar el fracaso escolar.</p>
<p>Ortega, V.C. D., Romero, A. P. M., y</p>	<p>Conocer las perspectivas, opiniones y acciones de docentes acerca de la inclusión</p>	<p>Cualitativo.</p>	<p>20 docentes en servicio.</p>	<p>Entrevista semiestructurada.</p>	<p>Los docentes mencionan que la inclusión es solamente incluir a los y las alumnos con necesidades</p>

Cota, C, J. G. (2019)	educativa y atención a la diversidad.				especiales a las aulas regulares y no consideran en su totalidad la diversidad de los estudiantes para establecer sus relaciones sociales y de aprendizajes significativos.
Acosta-Escobar, L. A., Lugo-Morales, J. M., y Solano-Cárdenas, F. J. (2018)	Describir y analizar cómo las instituciones educativas de Caicedinia-Valle del Cauca y el Estado garantizan la permanencia de los niños en el sistema educativo.	Cualitativo, estudio de corte descriptivo sincrónico.	7 personas relacionadas en el contexto educativo.	Entrevista semi-estructurada, rejilla de verificación tipo encuesta.	Las instituciones de investigación revisaron los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) observando con detalle la consulta de las estrategias y métodos pedagógicos diseñados para garantizar una educación inclusiva.
Arnaiz, S.P., Escarbajal, F.A., y Caballero, G. MC. (2017)	Analizar cuáles son los elementos del contexto escolar que obstaculizan o facilitan el proceso de inclusión educativa.	Diseño cuantitativo no experimental de corte descriptivo.	72 docentes.	Cuestionario.	Los docentes cuentan con buena actitud para desarrollar prácticas inclusivas, aunque esto va a depender de la organización de la escuela y la función que desempeña el docente, aunque también se presentan barreras que no permite lograr esas prácticas

					porque no hay posibilidad de flexibilizar el espacio para que se pueda tener un desarrollo adecuado y así atender las necesidades educativas de los y las alumnas.
Mellado, H, M,E., Chaucano, C. J.C., Hueche, O, M,C., y Aravena, O,A. (2017)	Descubrir las percepciones sobre las prácticas de educación inclusiva de las dimensiones pedagógico-didáctica, aprendizaje cooperativo, actuación ética y social que expresan profesionales de un programa de integración escolar y docentes de aula.	Descriptivo de enfoque de investigación mixta.	36 profesionales que se desempeñan en educación.	Cuestionario tipo escala Likert, entrevistas semiestructurada.	Se presenta segregación, no hay tanta interacción pedagógica, no buscan crear vínculos, usan pocas estrategias para los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de los docentes, además desconocen algunos métodos o estrategias para desarrollar la educación inclusiva.
González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016)	Analizar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes, tomando como referencia las tres dimensiones que establece	Estudio descriptivo - correlacional y con medidas ex post facto.	402 profesores.	Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión-CEFI, instrumento elaborado ad hoc.	El desarrollo de las prácticas inclusivas es la dimensión menos valorada, la de crear culturas inclusivas es más puntuada. Manifiestan buena actitud, aunque se resisten a modificar su

.	el Index for Inclusion: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.				práctica educativa en relación con los parámetros de la inclusión. Mencionan las dificultades con el trabajo administrativo, organizativo y pedagógico, el poco apoyo de las familias y la falta de formación específica.
Garzón, C.P., Calvo, A.M.A., y Orgaz, B, B, M. (2016)	Conocer las estrategias utilizadas en el aula y evaluar la incidencia de variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional.	Cuantitativa.	82 docentes.	Cuestionario.	Manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de discapacidad en las aulas.  Utilizan (1) estrategias de organización y manejo del aula, (2) estrategias de enseñanza y evaluación y (3) la flexibilidad de actividades y estrategias de equipo.

A continuación, se analiza la información de la tabla 1 en la revisión de la literatura en donde se reportan trabajos de investigación concluidos de artículos de revistas en línea, entre los años 2015 al 2021; en cuanto a los hallazgos relevantes para futuras investigaciones sobre la inclusión educativa y las experiencias de las y los maestros especialistas en educación básica.

## 2.1 Las perspectivas de los docentes acerca de la inclusión

En las investigaciones revisadas se demostró que los y las docentes tienen altos conocimientos teóricos (Valdés-Pino, Calvo-Álvarez, y Martínez-Abad, 2020) de igual manera el profesorado genera prácticas educativas inclusivas dentro del centro escolar (Escobar et al., 2020), lo cual beneficia a la comunidad educativa para estar en un ambiente inclusivo.

De igual manera se argumentó que, aunque se tiene prácticas inclusivas, en algunas ocasiones los/as docentes no propician la inclusión, ya que el uso de las metodologías inclusivas es poco utilizado (Valdés-Pino et al., 2020). Otras de las perspectivas que mencionan Estrella-Serón et al., (2020) es que los y las docentes no presentan conductas inclusivas ideales para el aprendizaje de los/as alumnas en educación básica, ya sea por falta de recursos humanos, pedagógicos o tiempos de actualización, estos son los retos a los que se enfrentan para implementar una educación inclusiva (Gallejo, Otero, y Solís, 2020).

Mientras que Ortega, Romero, y Cota (2019) refieren que los docentes solamente incluyen a los y las niñas con algún obstáculo para la adquisición de conocimientos sin tomar en cuenta la diversidad de los estilos y ritmos de aprendizaje que influye en su proceso académico y social. Con estos referentes nos podemos dar cuenta que hay quienes están en un proceso de llevar a cabo la inclusión y otros aún presentan conductas inadecuadas para dar atención a la diversidad.

## 2.2 Actitudes que suelen tener los y las docentes en la inclusión educativa

Es importante recordar que las actitudes que los y las docentes tienen con sus estudiantes es fundamental para propiciar aprendizajes, habilidades y buenas conductas, como lo señala Subiría, Ricaldi, y Sánchez (2020), el reconocimiento que hacen los docentes para efectuar adecuadamente su trabajo, ya que al enfrentarse con los obstáculos de no contar con políticas inclusivas establecidas, escasez de materiales o la infraestructura inadecuada ellos/ellas tienen el ánimo de continuar implementando las prácticas inclusivas.

Así mismo, Arnaiz et al., (2017), aluden que los elementos que facilitan la inclusión educativa están relacionados con las actitudes, organización y el desempeño docente para crear un ambiente de inclusión.

De igual forma Poblete-Christie, López, y Muñoz (2019) refieren que para evitar el fracaso escolar se debe trabajar en la comunicación, trato justo y en la eliminación de dificultades que se encuentren en el entorno, estos son elementos que se llevan a cabo en la inclusión. Coincide Garzón, Calvo, y Orgaz (2016) en que el utilizar estrategias de enseñanza, organización de equipo y la flexibilidad de trabajo, son habilidades con las que debe contar el docente, además de una actitud positiva para desarrollar actividades en el aula que permitan crear culturas inclusivas entre los y las estudiantes.

Lo revisado por los autores nos da un panorama de que los docentes están en proceso de llevar a cabo la inclusión educativa, como docente se debe buscar diversas estrategias actitudinales que cumplan los objetivos de la inclusión, aunque se presenten barreras en el contexto social, escolar o familiar.

### 2.3 Prácticas de educación inclusiva en educación básica

Con relación a las prácticas docentes Espinoza, Hernández, y Ledezma (2020) indican que a mayor experiencia laboral las acciones inclusivas se consideran con mayor prevalencia en el sexo femenino, sin dejar a un lado que algunos profesores también realizan prácticas de inclusión. Desde la perspectiva de Collado-Sanchis et al. (2020) consideran que los padres, madres o tutores en colaboración con los docentes se unan para construir aulas y escuelas inclusivas en las que en el mismo salón de clases estén incluidos alumnos que enfrentan alguna dificultad.

Para las prácticas educativas de inclusión es necesario implementar estrategias y métodos pedagógicos con la finalidad de asegurar una educación inclusiva para todos (Acosta-Escobar, Lugo-Morales, y Solano-Cárdenas, 2018).

Para González-Gil et al. (2016) refieren en su estudio que los docentes están implementando más las culturas inclusivas que las prácticas inclusivas, se encuentran en este proceso actitudinal para dicha implementación, así mismo los docentes indican que por la carga administrativa, organización y pedagógica tienen inconvenientes, otra dificultad que encuentran es el poco apoyo de la familia.

En las investigaciones se menciona que aún hay escuelas y docentes que no implementan la inclusión en los contextos escolares, por diferentes situaciones o por el desconocimiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, además en las actividades que se llegan a desarrollar no consideran la diversidad que se presenta en el contexto de modo que no hay alguna integración entre el estudiantado (Anatolievna, 2020), además por falta de conocimiento no utilizan estrategias o métodos con los/las alumnas que enfrentan alguna situación vulnerable (Mellado et al., 2017).

Para que se lleve a cabo la educación inclusiva se deben considerar los contextos áulico, escolar, familiar y social, con el propósito de que la intervención sea adecuada, para dar respuesta a las necesidades de cada individuo y así generar espacios de inclusión, lo cual favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje a la diversidad.

Con la revisión de la literatura consultada, creemos que es importante conocer las prácticas de intervención que las y los maestros especialistas realizan, para atender las necesidades que se presentan en el contexto escolar y dar respuesta a la inclusión educativa de la mejor manera durante el confinamiento por Covid-19.

Además, los resultados de las investigaciones demuestran que la actitud del o la docente al momento de implementar prácticas inclusivas afecta o beneficia al alumnado, los docentes son modelos para los estudiantes a fin de trabajar la aceptación y reconocimiento de todos y todas con la intención de que las prácticas se cumplan con éxito, por el contrario no se estaría trabajando de forma correcta el modelo de inclusión educativa, la razón podría ser que no suelen tener los

conocimientos suficientes para atender la diversidad, la falta de organización o de comunicación.

Aunque las investigaciones son de los años 2015 al 2021, es importante destacar que la atención a la inclusión educativa era de manera presencial antes de la situación de la pandemia por COVID-19. Al hacer la revisión de la literatura nos surgió el interés de identificar cuáles han sido los obstáculos que se han enfrentado los y las maestras especialistas en sus prácticas inclusivas en la modalidad virtual, también indagar si presentaron algunas propuestas para dar respuesta a las necesidades de los/las estudiantes y que recursos implementaron, ya que consideramos que quizás las prácticas y la atención en este confinamiento se presentó de distinta forma dada la modalidad de la educación a distancia.

La postura que optamos para trabajar en la definición de inclusión educativa es que se establezca equidad e igualdad durante el proceso de educación al que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho sin importar su situación económica, social, cultural o religiosa.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1 Problematización

En distintas políticas educativas se ha propuesto la inclusión educativa para brindar atención a las necesidades a las que se enfrentan los y las alumnas en el contexto escolar y dar respuesta a la diversidad, es el caso de la UNESCO (2015) donde se busca el compromiso para transformar la visión de la inclusión educativa para que los y las alumnas tengan igualdad, acceso y apoyo para garantizar su permanencia en la escuela, al mismo tiempo sus aprendizajes se ven beneficiados, ya que se busca construir o adaptar los contenidos con el propósito de que se consoliden, basándose en un modelo humanista.

Es importante mencionar que el confinamiento por el SARS-COV2 surgió a consecuencia de que dicho virus ha puesto en riesgo la salud de toda la población de diversos países, por lo tanto, suspendieron actividades, no se debe estar en lugares concurridos para la interacción con otras personas y así evitar que la propagación del COVID-19 siguiera en aumento. Las medidas que se consideraron en el confinamiento era mantener distanciamiento social, uso de mascarilla, uso de desinfectante, se tenía horario específico del uso de transporte público, trabajo desde casa (*home office*) y clases en línea.

En consecuencia, por el aislamiento social la Secretaría de Gobernación (2020) en Diario Oficial de la Federación (DOF) publicó lo siguiente:

El 14 de marzo de 2020 se publicó en el DOF el Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, a excepción del Instituto Politécnico Nacional, el cual fue una medida preventiva y sancionada por el Consejo de Salubridad General, que a su vez fue modificado por el diverso número 06/03/20 publicado en el DOF el 1 de

abril de 2020, por el periodo comprendido del 23 de marzo al 30 de abril de 2020, como una medida preventiva para disminuir el impacto de propagación de la SARS-CoV2 en el territorio nacional (p.1).

En efecto ante esa situación la educación pasó de ser presencial a virtual durante el confinamiento, en consecuencia, se cambió la forma de impartir las clases, la atención, las asesorías, los acompañamientos y/o las intervenciones que se brindan al estudiantado, docentes frente a grupo, directivos, padres, madres o tutores y maestras(os) especialistas. Cabe mencionar que el confinamiento no termino el 30 de abril de 2020 como lo publicó el DOF, ya que, se extendió hasta agosto de 2021.

En la última década los trabajos que se han realizado acerca de la inclusión educativa han sido de forma presencial, con el confinamiento por el COVID-19 se modificó el acompañamiento que los y las maestras especialistas brindaron a los docentes frente a grupo, para dar atención a las necesidades del alumnado en esta modalidad remota, es importante conocer la intervención que se ha implementado actualmente para dar respuesta a la inclusión educativa y las necesidades que se han presentado durante esta pandemia.

A través de este documento la información recopilada puede servir como apoyo a los individuos que desconozcan la labor que realizaron los y las maestras especialistas durante el confinamiento, asimismo, las barreras a las que se enfrentaron o las estrategias que se implementaron para llevar a cabo su trabajo a distancia por el SARS-CoV-2, además la información es un apoyo para las personas que aunque ya estén familiarizadas con el tema de la inclusión educativa y el desempeño de los y las maestras especialistas les sea de utilidad para conocer la función que se llevó a cabo durante este aislamiento social; por otra parte el alumnado es la población más beneficiada ante la intervención de las propuestas en la inclusión educativa.

### 3.2 Objetivo de estudio

Indagar los retos a los que se enfrentan las y los maestras(os) especialistas al realizar las propuestas de intervención en relación con la inclusión educativa en nivel básico durante el contexto COVID-19.

### 3.3 Pregunta de investigación

¿Cómo las y los maestros especialistas elaboran sus propuestas para la intervención en la inclusión educativa en colaboración con los docentes frente a grupo en el contexto COVID-19?

### 3.4 Objetivos específicos

1. Identificar los retos que enfrentaron las y los maestras especialistas para la intervención inclusiva.
2. Indagar las propuestas que realizaron las y los maestras especialistas para dar respuesta a las necesidades que los docentes frente a grupo identificaron en el alumnado.
3. Conocer los recursos materiales y/o tecnológicos que implementaron las y los maestras especialistas para las intervenciones inclusivas.

### 3.5 Tipo de estudio

La presente investigación es empírica bajo el enfoque cualitativo de investigación, ya que es incipiente la información acerca de las perspectivas de las y los maestros especialistas en la modalidad virtual durante el confinamiento por el SARS-CoV-2.

De acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2014) el enfoque cualitativo es utilizado en los temas de investigación que son poco estudiados acerca de un grupo social en específico con el fin de profundizar en el objetivo que se plantee; de igual

manera Creswell (2007) explica que se explora un problema social para analizarlo detalladamente con el instrumento elegido por el investigador.

### 3.6 Diseño de investigación

El diseño empleado corresponde a los estudios fenomenológicos, de acuerdo con Fuster (2019) el diseño fenomenológico comprende las experiencias vividas de una o varias personas para que ayude a conocer los significados del fenómeno a estudiar, siendo descriptiva la narración que hagan las o los participantes desde la subjetividad.

Además, para el análisis de la narración de el y las participantes se utilizó las nubes de palabras que de acuerdo a Peña (2012) es una representación visual de las expresiones que se encuentran en un escrito, en el que se organiza de forma jerárquica con relación al vocabulario del texto, en donde influirá el tamaño de la palabra para representar la frecuencia que aparece en el documento; al utilizar este tipo de herramientas visuales se genera la atención y permite recordar lo que se leyó con anterioridad, debido a que se estimula la motivación y ayuda a que se tenga un análisis de mayor profundidad acerca del contenido en el que se encuentran las nubes de palabras.

### 3.7 Participantes

La muestra estuvo conformada por cuatro maestras y un maestro especialista que pertenecen a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, la cual brinda atención en escuelas públicas de nivel básico al sur de la Ciudad de México.

El y las maestras especialistas fueron invitados(as) a participar en la investigación en la que, se contactó a el/las participantes para hacerles llegar el *link* de un cuestionario a través de la plataforma *Google Forms* para que el/las maestras proporcionarán sus correos electrónicos, números de celular, día y horario disponible, al tener esa información y aceptar participar en la investigación se les hizo llegar el consentimiento informado con el objetivo de la investigación.

Más adelante los documentos fueron enviados y recibidos por *WhatsApp* para establecer las entrevistas.

### 3.8 Contexto

La presente investigación se llevó a cabo de manera virtual en el ciclo escolar 2020-2021 durante el confinamiento por COVID-19.

### 3.9 Instrumentos de investigación

El instrumento implementado fue una entrevista semiestructurada, la cual está compuesta por los siguientes ejes temáticos:

- Experiencias en la inclusión: 3 preguntas.
- Experiencias de aprendizaje en su labor profesional: 5 preguntas.
- Retos en la flexibilidad curricular COVID-19: 6 preguntas.
- Recursos de apoyo para realizar su labor profesional en pandemia: 5 preguntas.

### 3.10 Descripción de la recolección de datos

La entrevista con el y las maestras especialistas fue mediante la plataforma *Meet* en los días y horarios agendados previamente, una hora antes la entrevistadora se puso en contacto por la aplicación de *WhatsApp* con los participantes para corroborar la cita y hacerles llegar la liga de la reunión, ya que así lo solicitaron para mayor facilidad.

La entrevistadora se encontraba con tiempo de anticipación en la reunión para evitar fallas técnicas y otorgar acceso a la reunión al participante, al inicio de la sesión se grabó la reunión para posteriormente consultar la información, cada grabación se finalizaba cuando el o la participante saliera de la reunión de *Meet*.

Para formular la entrevista de investigación se consideraron los lineamientos sobre las entrevistas en formato semi-estructurado señalados por Kvale (2011), las principales recomendaciones que realiza el autor son las siguientes: iniciar con preguntas introductorias y continuar con preguntas claves que permitan profundizar, ya sea con preguntas de sondeo, de especificación, directas, indirectas o preguntas de interpretación, las cuales permiten conseguir información de los y las participantes acerca del tema.

### 3.11 Categorías de análisis

Con respecto a las categorías generadas para el análisis de los datos se siguió la estrategia de análisis de contenido cualitativo; organizado por medio del procedimiento inductivo de los códigos emergentes de la información expresada en las entrevistas que se realizaron a el y las participantes, posteriormente, se realizó la agrupación en categorías de los códigos con mayor frecuencia en el discurso obtenido en las entrevistas, el análisis se apoyó con el uso del software MAXQDA 2020 (Rädiker y Kuckartz, 2020).

Las categorías realizadas en el análisis fueron:

- Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19.
- Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19.
- Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas.

La formación de las categorías surgió con la ayuda de los ejes temáticos de la estructura del diseño de la entrevista, lo que permitió profundizar en el objetivo y obtener la información necesaria para conocer las barreras a las que se enfrentaron los y las maestras especialistas y las propuestas de intervención realizadas con enfoque a la inclusión educativa en el nivel básico durante el contexto COVID-19.

A través del uso del *software* MAXQDA 2020, se generó la nube de palabras que permite visualizar de mejor forma el vocabulario que se destaca con mayor

frecuencia y jerarquía dentro de cada experiencia de el y las maestras especialistas, en relación con las categorías establecidas y la información obtenida durante la investigación.

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

Para el análisis de los datos se siguió la estrategia de análisis de contenido cualitativo; generando por medio del procedimiento inductivo los códigos emergentes de la información expresada en las entrevistas para, posteriormente, proceder a la agrupación en categorías de los códigos con mayor frecuencia en el discurso de el y las participantes, el análisis se apoyó con el uso del software MAXQDA 2020 (Rädiker y Kuckartz, 2020).

Este apartado se dividirá en dos partes, la primera corresponde al análisis y descripción de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a el y las maestras especialistas de nivel básico al sur de la Ciudad de México de manera individual respecto a las siguientes categorías:

- Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19.
- Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19.
- Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas.

En la segunda parte se analizan los resultados de las cinco entrevistas de el y las participantes para explorar sus experiencias y como llevar a cabo la inclusión educativa en el contexto COVID-19. Por cuestiones de confidencialidad se modificaron los nombres a las y el participante.

### 4.1 Experiencia de la maestra especialista Andrea

Se iniciará con el análisis de la primera entrevista que pertenece a la maestra especialista Andrea: cuenta con cinco años de servicio en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, su experiencia durante el confinamiento por COVID-19, referente a los recursos de apoyo que usó como los tecnológicos, materiales didácticos y la colaboración de los profesores frente a grupo y el acompañamiento del director de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, facilitó el

trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa (padres, madres o tutores, directivo de la UDDEI, directivo del plantel y profesores frente a grupo), un recurso importante que la maestra especialista utilizó para su trabajo a distancia fue la constante capacitación que la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México les ofrecía mediante *webinars*, cursos o talleres *online*.

En la Tabla 2 se visualiza segmentos codificados de la entrevista a la maestra Andrea.

Tabla 2. Recurso de apoyo de la maestra Andrea

Categoría	Segmentos Codificados
Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19	Comunicación con los padres de familia, a través de videos o cuentos
	Comunicación con maestras de grupo
	Acompañamiento de mi director
	Compartir experiencias
	Acceso a <i>internet</i> , dispositivos móvil y computadora
	Actividades con música
	Aprende en casa
	Capacitaciones
	Webinar gratuitos
	Cursos

**Fuente:** elaboración propia

En este rubro se demuestra que la maestra especialista se enfrentó a situaciones de adaptación en el horario de atención, ya que los padres, madres o tutores no contaban con un horario específico para conectarse a las reuniones para continuar con el acompañamiento de sus hijos, otras de las barreras a la que se enfrentó, fue

que las profesoras frente a grupo no contaban con disposición para dar respuesta a la inclusión educativa en sus grupos, de igual manera no aceptaron el asesoramiento para llevar a cabo la flexibilidad sugerida para los y las alumnas en atención por la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, aunado a eso se presentaron falta de recursos digitales o fallas tecnológicas por diversas situaciones.

En la Tabla 3 se muestra los segmentos codificados que corresponden a los retos a los que se enfrentó la maestra especialista.

Tabla 3. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Andrea

Categoría	Segmentos Codificados
Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19	Horario laboral
	Poca apertura a la inclusión
	Comprender, entender y aceptar la inclusión
	Estar detrás de los docentes titulares constantemente
	No acceden, voy a volver a tocar puerta
	No escuchan
	Medios de comunicación, no cuenta con un dispositivo
	No cuentan con acceso a <i>Internet</i>
	Se ausentan en un periodo
	Lograr objetivos a corto plazo
	Participar en el proceso de aprendizaje del alumno
	<i>Internet</i> o dispositivos no funcionan bien
La batería del celular no dura lo mismo	

Fuente: Elaboración propia

Las competencias que manifestó la maestra especialista primordialmente es la comunicación con los padres, madres o tutores, con algunas profesoras frente a grupo; por otro lado, la retroalimentación y colaboración para la elaboración de las planeaciones con la finalidad de dar respuesta a la diversidad, así pues, fomentar la autonomía del alumno y favorecer al lenguaje expresivo.

Una de las principales competencias que desarrolló la maestra especialista fue la habilidad en el manejo de las tecnologías en esta modalidad a distancia.

En la Tabla 4 se aprecian las competencias y/o habilidades que perfeccionó para dar respuesta a la educación virtual e inclusiva.

Tabla 4. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Andrea

Categoría	Segmentos Codificados
Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas	Acercamiento a los papás
	Comunicación con los padres de familia
	Comunicación con las maestras de grupo
	Volverles a explicar
	Uso de tecnología
	Modificar una actividad planteada por parte del docente de grupo
	Crear rutinas
	Fomentar autonomía en el alumno
	Favorecer el lenguaje de expresión
	Expresan la temporalidad
	Sugerencias al docente
	Compartir experiencias
	Reunión con la maestra de grupo o maestro de grupo
	Observar y colaborar en la planeación
	Sugerir para el alumno específico
Retroalimentación	

Fuente: Elaboración propia

En la ilustración 1 se presenta la nube de palabras obtenida en el análisis con el software MAXQDA2020. Dicha agrupación de palabras visibiliza de mayor frecuencia en el discurso de la maestra especialista fueron: acceden (6), confinamiento (9), participación (4), especialista (4), material (5), inclusión (9), curricular (4), Covid-19 (6), madres (4), acceso (4), trabajo (10), aprendizaje (10), docente (4), recursos (5), alumnos (10), sugerencias (5), modalidad (5), actividades (3), enfrentan (5), maestro (6), educación (4), maestras (4), barreras (4), comunicación (4), alumno (6), estrategias (6), experiencias (6), maestra (6), grupo (9), respuesta (5), atención (5), flexibilidad (4), actividad (4), casa (5), retos (4), apoyo (3), reunión (4), *internet* (4), alumnos (10), papás (5).

Ilustración 4. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Andrea respecto a competencias, retos y recursos



Fuente: Elaboración propia con MAXQDA 2020

#### 4.2 Experiencia de la maestra especialista Dinora

La segunda entrevista corresponde a la maestra especialista Dinora, ella cuenta con 17 años de servicio en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Los recursos de apoyo que implementó durante el confinamiento y el apoyo desde la virtualidad fueron con el apoyo y acompañamiento mediante llamadas telefónicas, reuniones virtuales con los padres de familia y los docentes frente a grupo, además de utilizar materiales digitales recurrió al correo postal para tener contacto con los familiares de un alumno del cual no se tenía ninguna comunicación.

En la Tabla 5 se visualiza segmentos codificados de la entrevista a la maestra Dinora.

Tabla 5. Recursos de apoyo de la maestra especialista Dinora

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19	Acompañamiento con los maestros
	Orientación y acompañamiento en la implementación de algunas sugerencias
	Maestros
	Correo postal
	Llamadas telefónicas y videollamadas
	Videos, cuentos o videocuentos
	Materiales en PDF
	Chats
	Formularios
	Fichas de reforzamiento del conocimiento que son materiales de la SEP
	<i>Google</i>
	<i>YouTube</i>

**Fuente: elaboración propia**

En la tabla 6 se muestran cuáles fueron los inconvenientes a los que se enfrentó la maestra especialista, sus principales retos fueron la comunicación, situaciones emocionales, la organización de tiempo, la situación actitudinal de los profesores frente a grupo y mucho tiene que ver la situación económica y las condiciones de salud que se presentaron durante esta pandemia, ya sea de los/las alumnas, familiares de los/las estudiantes o incluso de los mismos profesores.

Tabla 6. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Dinora

Categoría	Segmentos Codificados
Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19	Acompañar a los titulares para que no se les olvide las características de los niños y niñas
	Situaciones emocionales
	No tener acceso a la tecnología, al <i>internet</i> , solo hay un celular para una familia de cuatro niños
	La población requiere apoyos diferenciados
	Olvidan algunos niños, se centran en todo el grupo
	Comunicación
	Organización
	Resistencia y poca empatía de algunos titulares
	Situación económica o incluso de salud
	Actitud
	No comparten los materiales que se diseñó con los padres Actualizarse en la tecnología
	Situaciones familiares
	Obtener la información que permite identificar qué estrategia puede ser viable para cada situación

**Fuente: elaboración propia**

En esta categoría sobresalió el trabajo de la maestra especialista con la innovación y autocapacitación para el manejo de los recursos tecnológicos y adaptación de

materiales físicos para dar atención diversificada del profesorado en beneficio y favorecer al alumnado que se encuentra en riesgo por la modalidad a distancia.

Tabla 7. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Dinora

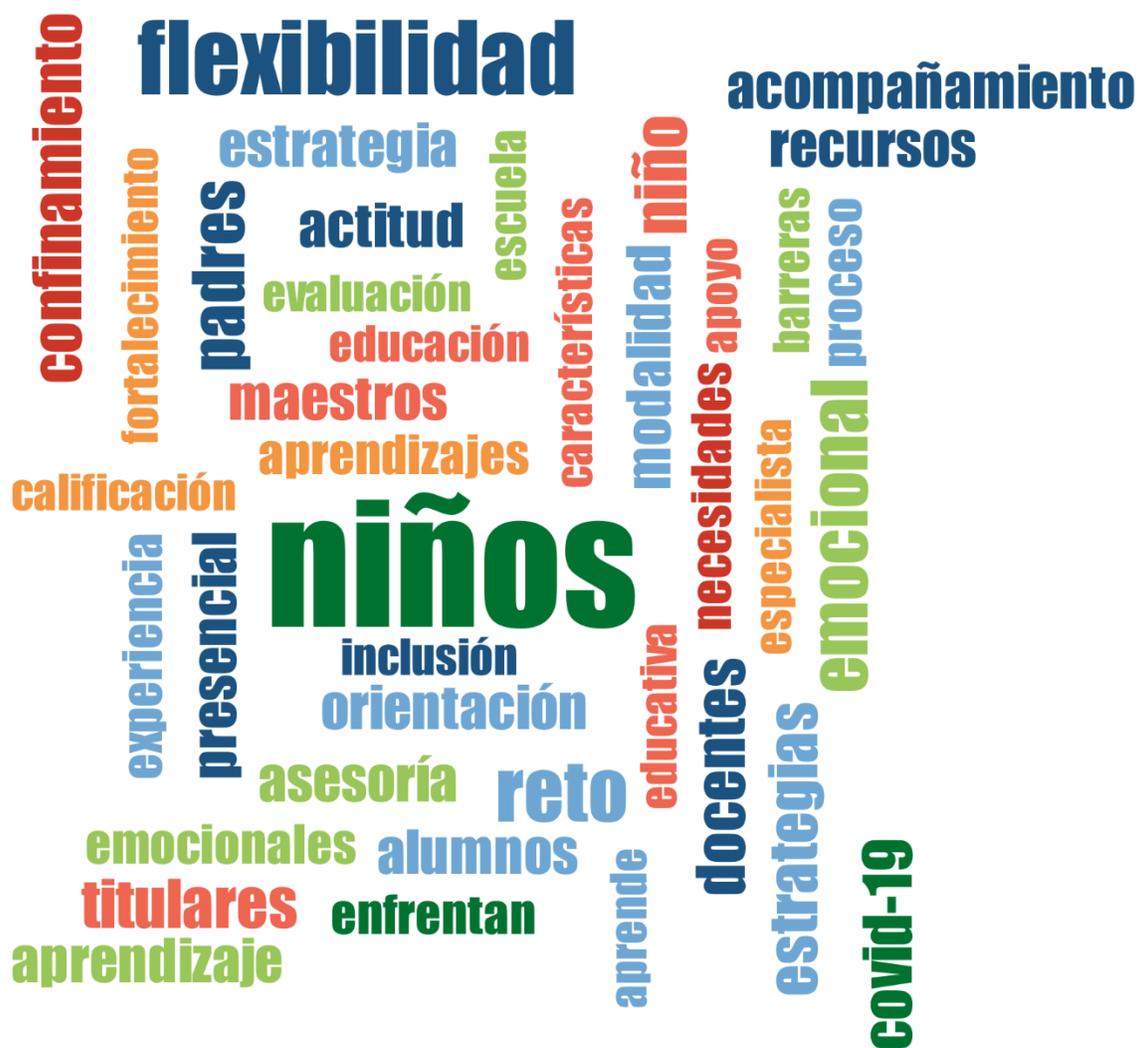
Categoría	Segmentos Codificados
Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas	Brindar orientación
	Apoyo en reuniones con padres
	Ser flexibles, empáticos y brindar atención
	Aprender como compartir pantalla en reuniones
	Buscar herramientas para generar mi intervención con los niños
	Valoraciones que permiten tener información del proceso
	Búsqueda permanente de estrategias eficaces
	Apoyar situaciones emocionales de los niños
	Orientar a la familia, acompañar el seguimiento de las actividades
	Seleccionar aprendizajes relevantes imprescindibles para trabajar con el niño
	Escuchar a compañeras de trabajo
	Rescatar estrategias que pueden funcionar

**Fuente: elaboración propia**

En la ilustración 4 se presenta la nube de palabras obtenida en el análisis con el software MAXQDA2020. Dicha agrupación de palabras visibiliza de mayor frecuencia en el discurso de la maestra especialista fueron: niños (24), flexibilidad (12), reto (9), emocional (8), niño (7), padres (7), confinamiento (6), covid-19 (6), docentes (6), estrategias (6), titulares (6), acompañamiento (5), actitud (5), alumnos (5), aprendizajes (5), asesorías (5), estrategia (5), maestros (5), modalidad (5), orientación (5), presencial (5), recursos (5), aprendizajes (4), emocionales (4),

enfrentan (4), experiencia (4), necesidades (4), proceso (4),apoyo (3), aprende (3), barreras (3), calificación (3), características (3), educación (3), educativa (3), escuela (3), especialista (3), evaluación (3), fortalecimiento (3), inclusión (3), maestro (3).

Ilustración 5. Nube de palabras de la entrevista de la maestra especialista Dinora respecto a competencias, retos y recursos



Fuente: Elaboración propia con MAXQDA 2020

### 4.3 Experiencia de la maestra especialista Tatiana

La tercera entrevista es de la maestra especialista Tatiana: tiene 14 años de servicio, menciona que los recursos que utilizó durante esta modalidad a distancia fueron materiales digitales y plataformas para mantener comunicación con los actores educativos, de igual forma su autocapacitación con distintas conferencias, *webinars* o cursos.

Tabla 8. Recursos de apoyo de la maestra especialista Tatiana

Categoría	Segmentos Codificados
Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19	Sesiones individuales
	Materiales en PDF
	<i>WhatsApp</i>
	Incluirme en los grupos de <i>WhatsApp</i>
	Comunicación con las mamás
	Cree un grupo de <i>WhatsApp</i>
	<i>Internet</i> y celular
	Materiales en PDF que pueden descargar
	Orientación para la flexibilidad
	Cuadernillos o libros específicos
	Programación televisiva
	Parrillas
	Videos de apoyo
	Enviar insumos
	Videollamadas
	Aplicar instrumento SISAT
Intervención con los hijos	
Acompañamiento	
Formulario y entrevistas	
Mancuerna con el docente	

Mi equipo de computo

---

Google

---

Excel

---

Webinars y cursos

---

Investigaciones más especializadas en temas

---

**Fuente: elaboración propia**

Comparte situaciones sobre las dificultades a las que se enfrentó para la comunicación tanto con los alumnos, padres de familia y docentes, también de la situación económica de las familias dado que no contaban con los recursos tecnológicos suficientes para la conectividad de las reuniones.

Tabla 9. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Tatiana

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19	Los papás tienen una situación sociocultural baja
	Resistencia al acompañamiento
	No tener datos personales de los alumnos y de profesores
	No hay forma de comunicarse
	No hay condiciones tecnológicas
	No cuentan con equipos tecnológicos
	Comunicación
	No responden mensajes
	Las madres de familia no tienen interés
	No cuentan con habilidades para enviar correos electrónicos
	Se pierden las indicaciones
	Se implementan las sugerencias, pero no dan continuidad
	Los y las alumnas ya no quieren hacer nada
Situación de salud	

**Fuente: elaboración propia**

Las principales competencias que desarrollo durante este trabajo a distancia fueron el diseño de materiales, orientación y acercamiento con los agentes educativos con el fin de motivarlos, mantener una comunicación asertiva y evitar conflictos con la finalidad de proporcionar sugerencias que les facilitaran el trabajo en esta modalidad remota.

Tabla 10. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Tatiana

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas	Diseño de algunas actividades o selección de algunos materiales, se envían y los explicamos
	Comunicación individual
	Evitar conflictos
	Explicar cómo es el uso de los materiales
	Enviar sugerencias
	Motivarlos
	Conectarse con maestros
	Conducir al Braille
	Acercamiento a los maestros
	Orientación al examen COMIPEMS
	Reunión con padres
	Acuerdos
	Aclaración constante
Sugerir materiales	

**Fuente: elaboración propia**

En la ilustración 5 se presenta la nube de palabras obtenida en el análisis con el software MAXQDA2020. Dicha agrupación de palabras visibiliza de mayor



#### 4.4 Experiencia del maestro especialista Roberto

El maestro especialista tiene 26 años de servicio, cuenta con todos los recursos tecnológicos y conocimiento de los mismos; trabajó satisfactoriamente con directivos, padres, madres o tutores, maestros titulares y alumnos mediante distintas plataformas para la comunicación necesaria en esta modalidad a distancia.

Tabla 11. Recursos de apoyo del maestro especialista Roberto

Categoría	Segmentos Codificados
Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19	Trabajo con los maestros frente a grupo
	Consejo técnico
	Asesorías-tutorías
	Tutorías individuales
	Reuniones con directivos
	Llamadas a casa de los alumnos
	Utilizar el contexto de donde está viviendo el alumno
	Ayuda de los alumnos para ser monitores en las clases para que aprenda a expresar lo aprendido
	<i>Meet</i>
	Adaptación en la flexibilidad curricular
	Computadora personal e <i>internet</i>
	Libros
	Mapas, Investigación, imágenes
	Orientación al maestro
	Juegos didácticos, videos, libros, cuentos y plataforma la Nueva Escuela Mexicana
Cursos	
Línea de investigación por su cuenta	

Fuente: elaboración propia

El maestro especialista comparte sus experiencias en esta modalidad a distancia en la cual identifica que el mayor reto fue las bajas expectativas de los padres de familia hacia sus hijos y la poca asistencia a las clases virtuales de los y las alumnas.

Tabla 12. Retos a los que se enfrentó el maestro especialista Roberto

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19	Los alumnos y padres de familias
	No se conectan los alumnos
	Los papás tienen baja expectativas de sus propios hijos
	Los papás tienen miedo de que sus hijos reprobren o no aprendan
	Adaptación de los horarios
	Algunos padres no pueden comunicarse
	La mayoría de los maestros les falta la actualización

**Fuente: elaboración propia**

Una de las destacadas competencias del maestro especialista es la escucha atenta que brindó, la capacitación constante, las orientaciones y el seguimiento del aprendizaje y conectividad de los y las alumnas.

Tabla 13. Competencias en la inclusión educativa por parte del maestro especialista Roberto

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
	Estar cerca con los maestros para orientarlos
	En la planeación de los maestros se realiza orientación en el diseño
	Promover el trabajo colaborativo en las reuniones técnicas
	Conocer los Planes y Programas

Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas	Mediación entre el currículum y aprendizaje con los alumnos
	Procesos de evaluación
	Seguimiento de los alumnos
	Convencer primero a los maestros que el alumno es el que aprende a un estilo y ritmo diferente
	Identificar el nivel de aprendizaje
	Los maestros adaptaron sus clases al contexto del alumno
	Involucrando al niño de acuerdo con su contexto para que sea significativo
	Motivar al alumno
	Compromiso
	Desarrollar fortalezas y dar respuestas de forma rápida y positivas
	Escucha a los alumnos, padres y maestros
	Buscar información
	Saber usar la tecnología de forma positiva para obtener ganancias

**Fuente: elaboración propia**

En la ilustración 6 se presenta la nube de palabras obtenida en el análisis con el software MAXQDA2020. Dicha agrupación de palabras visibiliza de mayor frecuencia en el discurso del maestro especialista fueron: alumnos (28), maestros (20), aprendizaje (16), flexibilidad (11), trabajo (11), escuela (10), curricular (9), especialista (9), maestra (9), recursos (9), actividades (7), distancia (7), niño (7), situación (7), trabajar (7), atender (6), conectan (6), plataforma (6), contexto (5), covid-19 (5), cursos (5), inclusión (5), mamá (5), presencial (5), directivos (4), experiencia (4), favorecer (4), libros (4), niños (4), papás (4), virtual (4), adaptando (3), aprender (3), atención (3), barreras (3), confinamiento (3), didácticos (3), discapacidad (3), docentes (3), educativa (3).



Tabla 14. Recursos de apoyo de la maestra especialista Areli

Categoría	Segmentos Codificados
Recursos de apoyo para los y las maestras especialistas ante el COVID-19	<i>Google</i>
	Capacitación, cursos y diplomados
	<i>Webinars</i> , videoconferencias y mesas de trabajo
	<i>WhatsApp</i>
	<i>Messenger, Zoom y YouTube</i>
	Correo electrónico
	Uso de plataformas
	<i>Parrilla de Aprende en Casa</i>
	Estrategias para la diversidad
	Orientación a los padres de familia
	Apoyo al maestro titular
	Flexibilidad curricular
	Planeación de la maestra frente a grupo
	Subdirector académico
	Subdirectora de gestión
	Maestros de lectura
Padres de familia	
Computadora, <i>lpad</i> , celular, audífonos e <i>Internet</i>	
Estrategias de lectura con enfoque emocional	

**Fuente:** elaboración propia

Los retos principales a los que se enfrentó la maestra especialista tienen relación con los recursos tecnológicos, la comunicación con los agentes educativos, ya que no contaba con su cooperación para realizar los trabajos establecidos, además tenía problemas con sus dispositivos electrónicos lo que en ocasiones no permitía desempeñar de la mejor forma su labor.

Tabla 15. Retos a los que se enfrentó la maestra especialista Areli

Categoría	Segmentos Codificados
Retos de los y las maestras especialistas en situación COVID-19	Claridad a los maestros de la población con la que trabajan
	No tenía correo de <i>Gmail</i>
	No saber hacer infografías, videos y trípticos
	Complicaciones con los horarios
	Negociar
	Empaparme de <i>Google</i>
	Conectividad y comunicación
	Contextos sociofamiliares
	La implementación de los métodos no ha ayudado a consolidar los procesos
	Los padres no apoyan a sus hijos
	No hay seguimiento de aprendizajes
	Trabajar la inclusión
	El maestro trabaja en solitario
	Los procesos de aprendizaje no están siendo trabajados
	No hay evidencia en los aprendizajes
	Paciencia y tolerancia
	Trabajar el duelo en el interior de las familias
El maestro no desarrolla la flexibilidad curricular	
No poder trabajar con los padres de familia	
La plataforma de <i>Google</i> no la conocía	

**Fuente: elaboración propia**

Durante la modalidad a distancia la maestra especialista utilizó distintas estrategias que le permitieran tener comunicación y desarrollo en su labor, con el propósito de que los materiales diseñados fueran los adecuados para dar atención a la

diversidad; una de sus principales competencias adquiridas fue aprender a usar distintas aulas virtuales, programas con lo que puede diseñar distintos materiales que le permite seguir trabajando en colaboración con los distintos agentes educativos.

Tabla 16. Competencias en la inclusión educativa por parte de la maestra especialista Areli

<b>Categoría</b>	<b>Segmentos Codificados</b>
Competencias en la práctica de la inclusión educativa de los maestros y maestras especialistas	Utilizar estrategias de comunicación y de conectividad
	Modificar materiales
	Generar materiales convenientes para las familias, maestros y alumnos
	Capacitación
	Generación de aulas virtuales, videos, trípticos e infografías
	Aplicaciones de orientaciones y de estrategias
	Evaluaciones
	Objetivos
	Auxiliando
	Representaciones gráficas
	Apoyos extras
	Comprender lo socioemocional
	Trabajar el duelo
	Flexibilidad curricular
	Acompañar al grupo
	Buscar a los alumnos en sus casas por falta de comunicación
Apoyo a docentes	
Trabajo de forma colaborativa	
Auxiliarse de la experiencia	
Compartir materiales	

**Fuente: elaboración propia**



#### 4.6 Análisis de las y el maestro especialista

Con respecto a las experiencias de el y las maestras especialistas en los recursos de apoyo que implementaron en esta modalidad virtual corresponden en la mayoría con la plataforma de *Meet* para realizar reuniones virtuales, *Parrillas de Aprende en Casa* como apoyo en el proceso de aprendizaje del alumnado, uso de *WhatsApp* para estar comunicado con todos los actores educativos lo que permitía compartir información, materiales, retroalimentación y acompañamiento de forma grupal e individual.

Otros de los recursos que utilizaron fueron los materiales físicos con los que contaban previamente a la pandemia, los modificaron para la atención en esta modalidad a distancia, principalmente para que fueran accesibles a los y las estudiantes.

Los retos que enfrentaron e y las maestras especialistas en esta situación por COVID-19, la cual su intervención fue a distancia, la comunicación entre los distintos agentes educativos se considera como la principal barrera que obstruía su desempeño para atender a la diversidad, dificultando así que se llevara a cabo de la mejor forma las propuestas para la intervención que realizaron el y las maestras especialistas; por otra parte, se debe agregar que la actitud de los docentes frente a grupo no favorecía el proceso de la intervención y las propuestas que sugería el o las maestras especialistas, por lo tanto los profesores de grupo no realizaban el seguimiento a lo sugerido por el especialista.

Con respecto a la situación socioeconómica del estudiantado y el uso de las tecnologías se vio comprometido el proceso de aprendizaje, ya que era mínimo el conocimiento de los recursos tecnológicos, así mismo los maestros especialistas implementaron distintas estrategias para hacer llegar los materiales necesarios, ya sea de manera física o virtual sin perder de vista los objetivos de la inclusión educativa; la organización de sus tiempos, dado que los horarios no coincidían con los padres, madres o tutores o incluso con los docentes frente a grupo lo que ocasionaba que su horario se extendiera entre semana e incluso en los días no laborables.

Todas estas observaciones, se relacionan también con las competencias en las prácticas de la inclusión educativa que el y las maestras especialistas desarrollaron durante esta modalidad virtual, su intervención consistió en diseñar, compartir e implementar materiales de acuerdo con la situación a distancia, con el fin de atender las peticiones de los maestros titulares, garantizar así una atención de calidad con equidad.

Indiscutiblemente el trabajo de el y las maestras especialistas en este confinamiento favoreció a directivos, profesores de grupo, padres, madres o tutores y alumnos por las estrategias y propuestas compartidos según las necesidades individuales para acceder tanto a plataformas como a la información que se proporcionaba, garantizando en todo momento el aprendizaje; la intervención en la modalidad a distancia permitió que se modificara y adaptara la atención a la diversidad tomando en cuenta el modelo social de la discapacidad para dar respuesta a las necesidades de población en atención.

En la ilustración 8 se presenta la nube de palabras obtenida en el análisis con el software MAXQDA2020. Dicha agrupación de palabras visibiliza de mayor frecuencia en el discurso de el y las maestras especialistas fueron: situación (81), alumnos (74), maestro (65), flexibilidad (60), maestra (51), aprendizaje (48), niños (47), actividades (41), curricular (40), padres (34), escuela (33), confinamiento (32), covid-19 (31), recursos (30), apoyo (29), inclusión (28), atención (25), comunicación (25), especialista (25), mamá (23), presencial (23), docente (22), retos (19), enfrentan (18), experiencia (17), necesidades (17), barreras (16), educativa (16), estrategia (16), participación (16), pandemia (15), virtual (15), evaluación (14), acompañamiento (13), contexto (13), experiencias (13), *internet* (12), intervención (11), madres (11), orientación (11), enfrenta (10), tutores (10), alumnas (9), directivos (9), emocional (9), favorecer (9), planeación (8), seguimiento (8), teléfono (8), telesecundaria (8), *WhatsApp* (8), aprendizajes (7), celular (7), conectividad (7), especial (7), estadística (7), *Google* (7), obstáculos (7), asesorar (6), curriculares (6), herramientas (6), socioemocional (6), computadora (5), correo (5), director (5),



## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

Es evidente que la inclusión educativa se ha enfrentado a varios procesos de cambios, para dar respuesta al Modelo Social de Inclusión durante el contexto COVID-19, los y las maestras especialistas atendieron a la población con diferentes recursos en la virtualidad, ya que las escuelas cerraron y los/las alumnas, padres, madres o tutores y profesionales de la educación tuvieron que desempeñar su labor a distancia, por tal motivo, se enfrentaron a diversos retos para cumplir con los estándares mínimos de educación con la finalidad de evitar la deserción en el alumnado.

En el confinamiento por COVID-19 los y las maestras especialistas han elaborado sus propuestas con los diferentes recursos y estrategias que cuenta, con la intención de minimizar o eliminar las barreras a las que se enfrentaron en este contexto; los retos más significativos fueron: la comunicación entre los actores educativos, la actitud de los y las profesoras frente a grupo, la situación socioeconómica de los y las alumnas y el poco conocimiento del uso de las herramientas digitales, por lo tanto tenemos que tener presente que a pesar de estas barreras en ningún momento dejaron de buscar estrategias para favorecer a los y las alumnas en beneficio del aprendizaje. Retomando la aportación de Palacios (2008) quien menciona que las barreras se encuentran en el entorno más no en el individuo, dicho lo anterior los y las maestras especialistas se enfocaron en brindar orientación y acompañamiento a los docentes frente a grupo, padres, madres o tutores para minimizar las dificultades que esta pandemia generó, con la finalidad de motivar al alumnado para continuar con su aprendizaje.

Durante la atención educativa virtual, los y las maestras especialistas consideraron aspectos importantes de la educación inclusiva, al vincular los diferentes contextos de los y las alumnas, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades que se enfrentaron en el confinamiento por COVID-19, al utilizar diversos recursos con los que contaban y creando nuevas estrategias para dar una educación de calidad y equidad. Ahora bien, respecto a la diversidad, tanto del ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado, las y los maestros especialistas propusieron diferentes estrategias

de intervención, al diseñar materiales digitales y físicos, estrategias para el uso de los dispositivos electrónicos, trabajo específico en temas socioemocionales y la flexibilidad curricular para su aprovechamiento, puesto que al utilizar esta última estrategia les permite a los y las maestras especialista brindar la atención adecuada de acuerdo a las características específicas de cada alumno que lo requiere, como lo señala Sánchez (2012) permite al profesorado especialista acompañar y orientar al docente frente a grupo, sobre los procesos pedagógicos que se deben llevar a cabo según la condición o situación del alumno en atención, sin olvidar los objetivos educativos nacionales.

La actitud asociada al desempeño de los y las maestras especialistas, es fundamental para enfrentar las dificultades en la pandemia respecto al uso de la tecnología, de igual manera buscar diferentes formas de realizar su labor para brindar un buen acompañamiento a los profesores frente a grupo y cubrir las necesidades que requiera con la población en atención.

Además, durante el confinamiento los y las maestras especialistas impulsaron la importancia de la inclusión educativa, para continuar con la orientación y asesoramiento a los docente frente a grupo ahora de forma *online*, tomando en cuenta el respeto, actitud y opiniones de las personas con las que trabaja colaborativamente para atender a los y las alumnas que lo requieren, con el propósito de que nadie se quede atrás o afuera y al mismo tiempo evitar que surgieran bajas en las matrículas del estudiantado por las barreras de no poder acceder a las clases o los materiales por falta de recursos tecnológicos, como lo refiere la SEP/DEE (2011), se busca que no se presente exclusión en el entorno escolar y que las barrera que lleguen a existir no dificulten a los y las alumnas a recibir una educación de calidad y equidad.

Es bien sabido que en la vida escolar se presentan distintas barreras para el acercamiento entre la familia-escuela, por lo tanto, es importante la participación colaborativa de los padres, madres o tutores, ya que, desde su experiencia permiten construir y complementar los procesos educativos de sus hijos e hijas (Bravo-Delgado et al., 2020). Al conocer las experiencias de los y las maestras

especialistas se puede observar que es importante estar en constante comunicación y crear ese vínculo familia-escuela, para favorecer las intervenciones que se realicen, la comunicación favorece el trabajo y las propuestas que hace el o la maestra especialista para cubrir los aprendizajes de los y las alumnas.

Se concluye que los docentes especialistas mostraron interés por incluir diferentes materiales digitales y físicos al igual que diversas estrategias en su trabajo para mejorar los aprendizajes y cubrir las necesidades de los alumnos, además de que queda claro que el uso de la tecnología en este confinamiento fue una adaptación para ser integrada en los aprendizajes escolares y comenzar la vida académica *online* y al mismo tiempo adquirir y desarrollar habilidades tecnológicas que facilitarán los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los y las maestras especialistas.

Es por eso que los conocimientos adquiridos de los especialistas en esta pandemia para su desempeño en el asesoramiento y acompañamiento en línea no se deben perder de vista, ya que facilitaron la comunicación entre todos los actores educativos, por lo tanto deben continuar capacitándose e implementar sus habilidades adquiridas, ya sea en el trabajo a distancia o de forma presencial, para que las barreras que se lleguen a presentar no sean un impedimento y se brinde atención de calidad y equidad a los y las alumnas.

Con relación a la capacitación que reciben los y las maestras especialistas con diferentes temas para su trabajo, es un punto importante que resaltar, puesto que toda esta información que van adquiriendo ha sido de utilidad para agregar a sus propuestas de intervención con la población que este trabajando al momento de brindar el acompañamiento, además de que toda esa información de capacitación se encuentra reciente para el uso de las herramientas digitales para poder crear sus contenidos de forma accesible a todas las personas y se puede buscar más opciones para compartir el diseño de sus materiales.

Por otra parte, respecto a los recursos que utilizaron los y las maestras especialistas en el confinamiento para su intervención, fue diversa, ya que, buscaban que todos

podieran acceder a las plataformas o sitios de forma virtual, sin dejar a un lado el trabajo que se realizó de manera física con materiales impresos que se les hacía llegar a los padres, madres o tutores con la intención de que ningún alumno/alumna se quedará sin los aprendizajes y la atención; esto fue uno de los recursos de mediación que se utilizó para incluir a los y las alumnas que no podían acceder a los materiales de forma virtual o que no contaban con los recursos tecnológicos o la falta de *Internet* en sus domicilios, todas estas formas de intervención se fueron implementado conforme se conocían las necesidades de cada estudiante con la intención de que ningún niño/a se quedara sin los contenidos fundamentales de su grado y los materiales a desarrollar.

No obstante, estos no fueron los únicos recursos que utilizaron los y las maestras especialistas, también hicieron uso de aplicaciones de comunicación cómo: *WhatsApp*, *Messenger de Facebook*, correo electrónico, videoconferencias en las plataformas de *Zoom* y *Meet*, al igual que recursos audiovisuales como *YouTube*, la *Parrilla de Aprende en Casa*, accesorios extras como audífonos para mejorar el audio en las reuniones, además de los recursos tecnológicos con los que cuenta como la computadora, *Ipad*, celular e *Internet*; los recursos que emplearon los y las especialistas para su aprendizaje y uso de estas herramientas digitales fue mediante conferencias, *webinars*, videos en la red, mesas de trabajo virtuales y cursos, para el buen aprovechamiento y desempeño del trabajo y acompañamiento del maestro y maestra especialista a todos los actores educativos.

Habría que decir también que, al utilizar los recursos digitales y físicos los y las maestras especialista han desarrollado distintas competencias que beneficiaron sus intervenciones, las cuales les serán de ayuda para la atención y acompañamiento en la modalidad virtual como presencial, puesto que durante el confinamiento diseñaron, compartieron e implementaron nuevos materiales o rediseñaron los materiales con los que contaban con el propósito de atender a las peticiones que hacían los y las maestras frente a grupo para atender características específicas de los y las alumnas.

En consecuencia, la investigación nos permitió indagar cómo se realizó la intervención en la inclusión educativa durante el confinamiento por COVID-19, ya que es un acontecimiento que jamás se había presentado para la educación y esta pandemia nos llevó a tener una educación a distancia por lo que algunos agentes educativos no estaban preparados, dejó ver las barreras sociales y económicas, así como la brecha tecnológica a la cual nos enfrentamos. Es importante resaltar que los y las maestras especialistas tuvieron interés de buscar soluciones, materiales, estrategias y formas de atención para que ningún alumno o alumna se quedara fuera.

En este trabajo se muestran las experiencias de los y las maestras especialistas durante un periodo de atención en la pandemia, fue de nuestro interés indagar sobre las propuestas que diseñaron para dar atención a la inclusión educativa a distancia, puesto que, es totalmente distinto su trabajo de forma presencial a la virtual, de tal manera que generaron una atención que permite conocer su labor desde formas diversificadas como: el trabajo colaborativo con directivos, docentes frente a grupo, padres, madres o tutores y en algunos casos con los y las alumnas de forma personalizada; todo lo anterior, con la finalidad de dar atención a los alumnos y alumnas que enfrentan alguna barrera de aprendizaje, además de que con esas experiencias nos damos cuenta que es cuestión de actitud y de no ver a la barrera como algo que limita el proceso de aprendizaje, sino que se deben buscar diferentes estrategias, para que de esta forma los y las niñas se vean beneficiadas/os en su proceso educativo para que ninguno se quede sin la atención especializada o requerida según las necesidades de cada individuo.

En la elaboración de la presente investigación de tesis nos encontramos con algunas limitaciones como: (1) no disponer con más participantes para la investigación por la situación del confinamiento por COVID-19, (2) no contar con un cúmulo amplio de investigaciones previas para hacer una comparación de nuestros resultados y tener un contraste acerca de las intervenciones que realizan las y los maestros especialistas, (3) una muestra más amplia a nivel nacional para contrastar

si las barreras a las que se enfrentaron las y los participantes son similares o hay alguna diferencia en otras Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva.

El inconveniente al que nos enfrentamos fue recabar más datos del trabajo que desempeñan las y los maestros especialistas en la modalidad presencial, ya que es un tema poco explorado, es evidente que al no contar con información con la cual cotejar los resultados obtenidos en esta investigación fue complejo tener un comparativo con la atención que brindan los especialistas a los/las docentes frente a grupo, directivos, padres, madres o tutores en referencia a la inclusión educativa, ya que nos encontramos ante un evento extraordinario como lo es el virus que ha afectado a nivel mundial.

Finalmente, se necesitan más investigaciones para determinar los efectos que esta pandemia por el SARS-CoV-2 ha traído al desempeño de las y los maestros especialista para dar respuestas a la inclusión educativa y dar a conocer la intervención que desarrollan para determinar y sistematizar el trabajo colaborativo entre directivos, padres, madres o tutores y profesores frente a grupo para dar respuestas al aprendizaje y la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con la finalidad de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje.

Es importante continuar con las investigaciones acerca de la inclusión educativa, con el propósito de ampliar y diversificar esta línea temática, por lo tanto consideramos la importancia de profundizar en el tema de la flexibilidad curricular para la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; otra recomendación para indagar es sobre la nuevas formas de atención que brindan las y los maestros especialistas en la modalidad híbrida para dar respuesta a las necesidades del alumnado; o bien explorar cómo trabajan para mejorar la comunicación entre los y las maestras especialistas y la comunidad escolar para realizar intervenciones inclusivas en modelos híbridos o a distancia.

## Referencias

- Acosta-Escobar, L. A., Lugo-Morales, J. M., & Solano-Cárdenas, F. J. (2018). Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia-Valle del Cauca. *Prospectiva*, 1213(25), 113–140.  
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.5967>
- Administración Educativa Federal de la Ciudad de México. (2020). *Estadísticas*.  
[https://www2.aefcm.gob.mx/inf\\_sep\\_cdmx/estadisticas/ei2020\\_2021.html%0A](https://www2.aefcm.gob.mx/inf_sep_cdmx/estadisticas/ei2020_2021.html%0A)
- Amigón-García, R., & Fernández-Pérez, J. A. (2019). La formación de educadores especiales. Una mirada histórica en México de 1943 a 2018. *Revista de educación y desarrollo*, 48, 1–6.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/48/48\\_Amigon.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Amigon.pdf)
- Anatolievna, Z. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249–270. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774>
- Arnaiz, P., Escarbajal, & García, . (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195–210.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/431%0Ahttps://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159/PDF/138159spao.pdf.multi.page=1&zoom=auto,-17,847%0A>
- Bracho, T., & Hernández, J. (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. 1–10.  
[https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematic](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic)

a\_10/ponencias/1852-F.pdf

Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L. N., & Escobar-Pérez, J. Z. (2020). Retos y realidades de la participación social en educación básica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–18. <https://doi.org/10.15359/REE.24-3.16>

Caamal, F., & Canto, P. (2009). Flexibilidad Curricular: Opinión De Estudiantes Y Docentes Universitarios. *X Congreso Nacional De Investigación Educativa*, 1–9.

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_02/ponencias/0480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf)

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509–523.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7589747&orden=0&info=link%0Ahttps://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=7589747>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 1–345.

[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf\\_mov/Constitucion\\_Politica.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf)

Covarrubias, P. (2019). *Barreras Para El Aprendizaje Y La Participación: una propuesta para su clasificación*. 135–157. <https://www.lifeder.com/barreras-aprendizaje-y-participacion/>

Creswell, J. (2007). Investigación cualitativa y diseño investigativo. En *Academia UTP Universidad*. <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: Elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 143–160. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4147>

- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., & Cuadra, D. J. (2020). School time and educational inclusion: A study of subjective theories of teachers. *Información Tecnológica*, 21(5), 139–151. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183–201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Estrella-Serón, G., Mory-Chiparra, W., Mendoza-Retamozo, N., Menacho-Vargas, I., & Quispe-Chero, C. (2020). Percepción del proceso de inclusión en educación básica regular en docentes del nivel primario de Lima norte. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 784. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.784>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gallejo, G., Otero, L. M., & Solís, P. (2020). Towards and inclusive and personalized education : teachers ' opinions. *Pholyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1985), 47–70. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/130>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española De Discapacidad*, 4(2), 25–45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Gobierno del Estado de Morelos Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos. (2018). *Modelo de Atención para los servicios de Educación Especial en el Estado de Morelos*. [https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos\\_de\\_avisos/modelo\\_de\\_atencion\\_para\\_los\\_servicios\\_de\\_educacion\\_especial\\_morelos\\_2018](https://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/modelo_de_atencion_para_los_servicios_de_educacion_especial_morelos_2018)

.pdf

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>

Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131–153.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707080>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación Sexta edición*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación ( ECOVID-ED )*.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_nota\\_tecnica.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf)

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*.  
[https://www.academia.edu/30125152/Kvale\\_Steinar](https://www.academia.edu/30125152/Kvale_Steinar)

Lopez, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37–54.  
[https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg\\_039-056\\_in21\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*.  
[http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sistemas\\_de\\_educacion\\_especial.pdf](http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Sistemas_de_educacion_especial.pdf)

Mellado, M. E., Chaucono, J. C., Hueche, M. C., & Aravena, O. A. (2017).

Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>

Organización Mundial de la Salud. (2020). *Discapacidad y salud*.  
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Ortega, C., Romero, M., & Cota, J. (2019). *La percepción docente acerca de la educación inclusiva*. 1–10.  
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P733.pdf>

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad : contexto , concepto y modelos. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381–414.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci\\_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-81562010000100012&script=sci_arttext%5Cnhttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
[https://books.google.com.mx/books?id=VYIbqdlSrzUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=VYIbqdlSrzUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Peña, P. (2012). *Posibilidades de las “nubes de palabras” (word clouds) para la elaboración de actividades de contenido cultural en el aula de AICLE*. En R. Breeze, F.

Poblete-Christie, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). From frustration to joy or from joy to frustration? Meanings about educational inclusion constructed by teachers based on their emotional experience. *Psyche*, 28(1), 1–14.  
<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Análisis de datos Cualitativos con MAXQDA*. MAXQDA Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.36192/978-3-948768003> ©

- Sánchez. (2012). El currículo de la Educación básica en México: Un proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento de la Sociedad Democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 10 (4), 1696–4713.  
[redalyc.org/articulo.oa?id=55124841011](http://redalyc.org/articulo.oa?id=55124841011)
- Sánchez, C. (2003). El nuevo rol del docente especialista en la prevención del fracaso escolar. *Educare*, 7(22), 151–158.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602203%0ACómo>
- Secretaría de Gobernación. (2020). *Diario Oficial de la Federación*.  
[https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020)
- SEP/DEE. (2011a). *Modelo de atención de los Servicios de Educación Especial, MASEE*. <https://educacioninclusiva30.files.wordpress.com/2014/02/modelo-de-atencic3b3n-servicios.pdf>
- SEP/DEE. (2011b). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*.
- SEP/DEE. (2015). *Planteamiento Técnico Operativo*.  
[https://es.slideshare.net/usaer\\_39/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tnico-operativo](https://es.slideshare.net/usaer_39/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tnico-operativo)
- SEP. (2013). Educación pertinente e inclusiva . La discapacidad en educación indígena. En *Guía- Cuaderno 2: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad Auditiva*.  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion\\_pertinente\\_e\\_inclusiva.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf)
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria; Educar para la libertad y la creatividad*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_)

OK.pdf

- SEP. (2018). *Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conductas o comunicación*.  
[https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- Subiría, M., Ricaldi, M., & Sánchez, S. (2020). Inclusive education , a great challenge. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 4, 118–139.  
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/212>
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del objetivo del desarrollo sostenible 4. *Unescodoc*, 1–84.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I., & Martínez-Abad, F. (2020). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad*, 16(1), 117–129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad : una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, 138(12), 1093–1109.  
<https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>