

Capítulo 6

El rol del docente ante la educación inclusiva. El rescate de sus experiencias a través de historias de vida

Yarlín Angélica Gutiérrez Hernández¹

Olia Acuña Maldonado²

<https://doi.org/10.61728/AE20259112>



¹ Estudiante de maestría en Estudios Sociales (SECIHTI) Universidad Autónoma Indígena de México. E-mail: lic.yarlin@gmail.com

² Profesora investigadora por la Universidad Autónoma Indígena de México. E-mail: olia.acuna@uaim.edu.mx

Introducción

En el presente capítulo se explora el rol del docente frente a la educación inclusiva mediante el análisis de las historias de vida de tres maestras de educación primaria de la Escuela Melchor Ocampo de El Colorado, Sinaloa. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y utiliza el método biográfico, con entrevistas a profundidad como técnica principal para capturar la interpretación del mundo social y las estrategias utilizadas por las docentes en su experiencia en el aula.

El concepto central abordado es la diversidad escolar y la educación inclusiva, descrita como un proceso que busca responder a la variedad de necesidades de los alumnos y eliminar las barreras que limitan su presencia, participación y logros. El profesorado es identificado como una pieza clave y agente de cambio en este enfoque.

Las historias de vida evidencian que el rol del docente implica una redefinición de la labor pedagógica ante situaciones inesperadas. Los desafíos más significativos son la falta de formación y capacitación en inclusión educativa, la insuficiencia de recursos humanos y materiales, y las barreras actitudinales, como la creencia de que la responsabilidad de la inclusión recae solo en maestros especializados.

Las docentes participantes, a pesar de operar en condiciones precarias, coincidieron en la importancia fundamental de la actitud del docente (apertura, empatía, paciencia) como factor decisivo para enfrentar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Las estrategias de intervención implementadas incluyeron el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ajustes razonables, trabajo colaborativo y adaptación de materiales y evaluaciones. Los hallazgos subrayan la necesidad de más apoyo especializado (USAER), formación docente continua y la participación activa de las familias para una inclusión efectiva.

El concepto de diversidad es fundamental en el ámbito educativo contemporáneo, entendiéndose como la singularidad y la conjunción de condiciones que configuran la situación particular de cada sujeto, donde

la diversidad cognitiva es la norma en las aulas. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, debe valorarse por su capacidad para fortalecer la clase y enriquecer el aprendizaje. En este contexto, la educación inclusiva se establece como un proceso continuo y transformador que busca abordar y responder a la variedad de necesidades de todos los estudiantes a través de prácticas educativas inclusivas.

La inclusión representa un cambio de paradigma, que va más allá del simple acceso o integración; se define como un proceso dinámico enfocado en identificar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que limitan la presencia, la participación y los logros de los alumnos. Los fundamentos de la educación inclusiva se basan en valores esenciales como la igualdad, la justicia y la democracia, concibiendo la diversidad como un recurso valioso para el enriquecimiento mutuo.

En la implementación de este enfoque, el profesorado emerge como una pieza central, siendo los principales agentes de cambio responsables de proporcionar una atención acorde a la diversidad del alumnado. El docente de un entorno inclusivo debe abandonar la noción de un “prototipo de alumno” y utilizar diferentes “formas” a la medida de cada estudiante, articulando estrategias que permitan a cada uno alcanzar su máximo potencial. No obstante, este rol exige una redefinición de la labor pedagógica que prepare al docente para enfrentar un escenario educativo complejo y a menudo carente de las herramientas necesarias, generando desafíos como la falta de formación especializada y la sobrecarga laboral.

El presente estudio tiene como objetivo principal comprender las experiencias, estrategias y percepciones de los docentes ante los retos de la educación inclusiva, específicamente en el manejo de alumnos que presentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación. A través del análisis de historias de vida de maestras de la Escuela Primaria Melchor Ocampo, se busca aportar un marco interpretativo que dé prioridad a las explicaciones individuales de las acciones docentes. Las historias presentadas exploran las emociones, las actitudes y los ajustes razonables implementados por las maestras, ofreciendo una visión profunda de la realidad del trabajo docente ante la diversidad en el aula.

El rol del docente ante la educación inclusiva. Historias de vida

El concepto de diversidad es fundamental en el ámbito educativo actual. La diversidad escolar implica la necesidad de distinguir las distintas situaciones que se presentan en las aulas. En la vertiente de la singularidad, la diversidad se define como el producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular y única de un sujeto.

Barraza (2014) afirma que esta vertiente de la singularidad es la realidad en las aulas, donde la diversidad cognitiva es la norma. La diversidad debe valorarse, de acuerdo con Stainback y Stainback (2007), ya que fortalece la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

Hoy en día, a decir de Gallegos (2023), la educación inclusiva se describe como el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, a través de prácticas educativas inclusivas.

La educación inclusiva, para Schneider (2005), implica ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a los alumnos, al mismo tiempo que se compensan las diferencias respecto al capital cultural general.

La inclusión se considera un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de alumnos, donde las diferencias individuales no se perciben como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje, tal como lo establece la Secretaría de Educación Tabasco (2021).

De acuerdo con Díaz et al. (2022), la voluntad de acoger a todos los estudiantes en un mismo contexto educativo, sin importar sus características o condición, plantea un reto a los centros educativos y sus docentes, aunque se sabe que una escuela que acoge a todos ofrece una educación de mayor calidad.

La educación inclusiva, a decir de Chinchilla (2023), también se establece como un proceso continuo y transformador que busca generar cambios sociales orientados hacia una cultura basada en la solidaridad y la tolerancia hacia la innovación, por lo que es necesario abordar la diversidad de condiciones en que los estudiantes acceden al sistema educativo regular.

De acuerdo con Gómez et al. (2024), este enfoque representa un cambio de paradigma, donde el sistema educativo debe transformarse para identificar y eliminar todas las barreras que impiden el acceso a la educación.

La inclusión no se limita al acceso o a la integración; la UNESCO (2017, citado en Flores et al., 2021) la define como un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes y Chinchilla (2023) la asocia a la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de alumnos dentro de la escuela regular, valorando la convivencia con las diferencias de cada persona.

Los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva, según Gómez et al. (2024), se basan en el compromiso con la equidad y la justicia, reconociendo el derecho universal a la educación.

Además, Jiménez (2012) resalta que uno de los principios cardinales es que la inclusión se basa en valores esenciales como la igualdad, los derechos humanos y la democracia, siendo vista como una reforma social que no es negociable, ya que el enfoque de la inclusión, a decir de Gómez et al. (2024), requiere que la diversidad sea percibida como un recurso valioso y, según Jiménez (2012), como una oportunidad para el enriquecimiento mutuo, y no como un obstáculo.

En el contexto de la docencia, Jiménez (2012) subraya cuatro valores esenciales: valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y el desarrollo profesional y personal.

De la misma forma, Flores et al. (2021) consideran que la educación inclusiva, a diferencia de la integración, implica que el sistema debe adaptarse para todos, exigiendo al docente abandonar la noción de reducir su práctica a un “prototipo de alumno” y utilizar diferentes “formas” a la medida de cada estudiante.

Una pieza clave al hablar de la educación inclusiva, según Vidal (2025), es el profesorado, ya que su rol es muy importante para proporcionar una atención acorde a la diversidad de los estudiantes en sus aulas. Además, Flores et al. (2021) agrega que son los principales agentes de cambio en la aplicación de un enfoque inclusivo.

Para Vidal (2025), la actitud y las creencias del docente son determi-

nantes en el éxito de la inclusión educativa y su misión en un entorno inclusivo consiste en articular estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo dentro y fuera del aula.

En el nuevo escenario educativo, comenta Chinchilla (2023), el rol del docente requiere una redefinición de la labor pedagógica que los prepare a enfrentar situaciones inesperadas para las cuales a menudo no cuentan con las herramientas necesarias. Por ello, se espera que los docentes sean profesionales que reflexionan, involucrándose en una planificación continua y sistemática, además de la evaluación y el cambio (Jiménez, 2012).

En este contexto, de acuerdo con Chinchilla (2023), el docente experimenta dificultades en el proceso de enseñanza de estudiantes con discapacidad, y uno de los desafíos más significativos es la falta de formación y capacitación en inclusión educativa. Esta carencia de formación puede generar actitudes negativas en el profesorado, provocando sensación de desorientación, vulnerabilidad e incapacidad.

Otro reto, como continúa Chinchilla (2023), son las barreras de las concepciones arraigadas, como la creencia de que la responsabilidad de formar a los estudiantes con discapacidad recae únicamente en un maestro especializado, lo que puede llevar a los docentes a proponer que los estudiantes que no se ajustan a su concepción de “estudiante regular” sean trasladados a servicios segregados de educación especial.

Además, para Gómez et al. (2024), se tiene que considerar la diversidad, ya que es un elemento crucial que enriquece el proceso de aprendizaje y debe ser vista como un valor en el aula. En este mismo sentido, a decir de Flores et al. (2021), la diversidad abarca diferencias visibles y no visibles, así como las similitudes entre las personas, concibiendo la diferencia dentro de una humanidad común. Además, como lo expresa Gómez et al. (2024), el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el aula son fundamentales, ya que implica entender y responder a las necesidades individuales de cada estudiante, lo cual enriquece la experiencia de aprendizaje para todos.

Además, Chinchilla (2023) añade que es un desafío para los docentes comprender la concepción de la diversidad, donde las diferencias de los estudiantes posibiliten la construcción de un entorno educativo inclusivo,

evitando así toda discriminación en su accionar pedagógico. Mientras que, para Gómez et al. (2024), la meta de la inclusión es asegurar que el sistema educativo se ajuste y responda a las necesidades variadas de los estudiantes.

Por lo tanto, a decir de Gómez et al. (2024), al llevarse a cabo la evaluación y la retroalimentación inclusivas, se tiene que considerar que son componentes esenciales para medir el progreso y el éxito educativo, y deben ser intrínsecamente flexibles.

Gómez et al. (2024) continúa afirmando que los métodos de evaluación deben adaptarse a las diversas maneras en que los estudiantes demuestran su aprendizaje, permitiendo opciones variadas como proyectos, presentaciones orales o videos. Es por esto que Jiménez (2012) aclara que la evaluación debe ser formativa y sumativa, y debe tener como objetivo fomentar el aprendizaje y no categorizar a los estudiantes ni generar consecuencias negativas para ellos.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un marco clave para crear objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que sean accesibles y efectivos para todos los estudiantes. La equidad en la evaluación requiere transparencia en los criterios y una comprensión clara de lo que se espera de los estudiantes, lo cual ayuda a reducir la ansiedad y promueve un enfoque centrado en el aprendizaje (Gómez et al., 2024).

La implementación de la educación inclusiva enfrenta barreras significativas; de acuerdo con Vidal (2025), estas barreras van más allá de lo teórico, como la falta de formación inicial y continua, la sobrecarga laboral y la insuficiencia de recursos humanos y materiales.

Además, de acuerdo con Chinchilla, (2023), la falta de conocimientos y la indisponibilidad de recursos adecuados para la atención de niños con discapacidad son limitaciones que obstaculizan el desarrollo de una educación inclusiva. En el plano de la colaboración, Espinoza y Tapia (2023) detectan un obstaculizador recurrente: es que el tiempo para la planificación conjunta se ve directamente afectado.

Para Espinoza y Tapia (2023), esta falta de planificación estructurada conduce a reuniones informales e intermitentes, limitando la coenseñanza a la acción en el aula sin una organización previa adecuada; además, en la práctica, puede ocasionar una desvalorización del rol del educador

diferencial, siendo visto como un recurso de apoyo para el profesor de aula regular o como un asistente, en lugar de un profesional que aporta equitativamente a todo el proceso.

Es conveniente y necesario que los docentes puedan identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el aula de una manera temprana que permita su atención. Estas barreras eran conocidas anteriormente como “necesidades educativas especiales” (NEE); Booth y Ainscow (2000) fueron quienes eliminaron esta etiqueta, ya que consideraban que conllevaba tratar a los estudiantes con bajas expectativas.

Históricamente, el término NEE, aunque fue un avance en los años setenta, trajo consigo etiquetas, rezago y segregación, siendo sustituido por BAP para centrar la atención en la identificación y minimización de las barreras existentes dentro y fuera del edificio escolar, el medio y la familia, según Gallegos (2023).

La BAP es un concepto esencial incorporado al quehacer docente diario como parte del trabajo de inclusión y atención a la diversidad, aplicándose a cualquier niño, niña, adolescente o joven (NNAJ). Las BAP no se refieren a las características o condiciones personales de los alumnos, sino a la respuesta que da el sistema educativo y el contexto en el que se desenvuelve el sujeto.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023a) define las BAP como los obstáculos que impiden que los estudiantes accedan y ejerzan su derecho a la educación.

Covarrubias (2019) subraya que estas barreras surgen de la interacción entre el contexto (normas, políticas, cultura, valores, prácticas, economía) y los estudiantes. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023b), las BAP se agrupan en cuatro grandes categorías: Estructurales, normativas, didácticas y actitudinales. Gallegos (2023) también señala que no existen solo barreras físicas o intelectuales, sino que también las hay pedagógicas, administrativas, normativas, entre otras.

En México, la clasificación de las BAP ha sido armonizada de distintas maneras. La clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023b), recogida en un instrumento de registro de Covarrubias (2023), detalla estas categorías:

- Barreras estructurales: Normalizan la exclusión e incluyen negar la atención educativa por falta de recursos, la separación de NNAJ en aulas especiales o la infraestructura inadecuada.

- Barreras normativas: Generan impedimentos desde la ley o disposición política, como el desconocimiento de documentos normativos o la rigidez administrativa.
- Barreras didácticas: Se refieren a métodos de enseñanza y evaluación que no son acordes a las necesidades reales, incluyendo la práctica docente homogeneizada, la estandarización de los aprendizajes o la ausencia de ajustes razonables.
- Barreras actitudinales: Se relacionan con las interacciones y concepciones sociales negativas hacia la diversidad, manifestadas como apatía, rechazo, sobreprotección, bajas expectativas o el uso de estereotipos y etiquetas.

Otras clasificaciones también destacan estas dimensiones contextuales; por ejemplo, López (2011, como se citó en Covarrubias, 2019) clasifica las BAP en Políticas, Culturales y Didácticas; así mismo, Puigdemívol (2009, como se citó en Covarrubias, 2019), por su parte, las agrupa en Actitudinales, Metodológicas, Organizativas y Sociales.

De acuerdo con Gómez y Núñez (2010), el diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje (DA) es un factor decisivo cuyo objetivo no es la simple colocación de una etiqueta diagnóstica, sino la caracterización y descripción de las dificultades educativas, evaluando la capacidad de aprendizaje y el contexto familiar y social del estudiante.

Para detectar tempranamente al alumnado con riesgo de desarrollar una DA, se deben implementar programas específicos de prevención y detección coordinados por los servicios de orientación del centro docente, según lo estipulado por Armenteros (2017). El tutor puede solicitar la valoración de las dificultades si el rendimiento escolar del alumno no es adecuado.

El diagnóstico formal de las DA se realiza mediante una evaluación psicopedagógica, bajo la responsabilidad del orientador, una vez que las medidas ordinarias aplicadas no han superado las dificultades, según Armenteros (2017). Según la Secretaría de Educación Tabasco (2015), un instrumento útil para la detección y el diagnóstico es el “Semáforo de educación inclusiva: docentes”, que permite al colectivo docente conocer el nivel de inclusión de la escuela en cuanto a culturas, prácticas y políticas, con el fin de fortalecer la Ruta de Mejora Escolar.

De acuerdo con Gallegos (2023), una verdadera escuela inclusiva debe ser capaz de identificar, proponer y eliminar las barreras externas e internas al sistema educativo. Una vez que se han detectado y diagnosticado las BAP o DA, la labor del equipo docente, asesorado por el orientador, es determinar e implementar las medidas de intervención necesarias.

Como lo señala Gallegos (2023) la intervención requiere de la implementación de Ajustes Razonables (AR), definidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo como medidas específicas que buscan la accesibilidad e incluyen modificaciones y adaptaciones apropiadas para garantizar el acceso a todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Barraza (2022) nos proporciona ejemplos de ajustes razonables que los docentes pueden realizar, como la implementación de metodologías específicas, la creación de espacios cómodos, la diversificación de actividades y ajustes a las evaluaciones. La implementación de metodologías que rompen con la tendencia homogeneizadora es crucial, ya que esta tendencia en la metodología didáctica es una barrera para el aprendizaje y la participación.

Las metodologías adecuadas deben asumir la diversidad cognitiva como un reto. Entre las medidas ordinarias de intervención ante las DA, Armenteros (2017) recomienda: la adecuación de los elementos del currículo, la graduación de actividades, el refuerzo y apoyo curricular en materias instrumentales, el apoyo en el grupo ordinario, el uso de tecnologías, el aprendizaje por tareas y proyectos, la tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo.

Existen modelos y estrategias que, desde su origen, están pensados para trabajar con la diversidad de los alumnos. Barraza (2022) recomienda tres principales:

1. El aprendizaje cooperativo, con la propuesta de Johnson et al. (1999).
2. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que es un marco científicamente válido que proporciona flexibilidad en las formas en que la información es presentada, en los modos en que los estudiantes demuestran sus conocimientos y en las maneras en que son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje, de acuerdo con Díaz et al. (2022). El DUA reduce barreras en la enseñanza y mantiene altas

expectativas de logro para todos los estudiantes.

3. El Diseño Instruccional de Aproximaciones Múltiples a la Comprensión, propuesto por Gardner (2000), cuyo objetivo es fomentar la comprensión de un tema basándose en los diferentes tipos de inteligencia que poseen los alumnos.

De acuerdo con Díaz et al. (2022), existen otros enfoques metodológicos específicos que son particularmente válidos para estudiantes con discapacidad intelectual y que favorecen a todos los estudiantes; dos de ellos son los Patios Inclusivos y la Estimulación Multisensorial.

Mientras que los Patios Inclusivos buscan que todos los niños y niñas tengan acceso al juego y desarrollen relaciones entre iguales, fomentando la actividad física y el desarrollo de funciones ejecutivas, la Estimulación Multisensorial se define como el desarrollo y la apertura combinada de los diferentes sentidos para ayudar al estudiante a un correcto procesamiento de la información, lo cual potencia los procesos atencionales y la memoria de trabajo (Díaz et al., 2022).

Así pues, podemos concluir que, como sostienen Pacheco et al. (2024), es fundamental atender a las BAP socioemocionales, ya que el nivel de madurez socioemocional del estudiante está directamente influenciado por su desempeño académico, con altos niveles de asociación entre ambos factores.

Las barreras socioemocionales son un factor por el cual los estudiantes no logran aprendizajes de manera eficaz, por lo que es indispensable que el docente las detecte a tiempo; por lo cual, los alumnos con habilidades socioemocionales más desarrolladas muestran mayor motivación, autoestima y capacidad para resolver problemas, lo que contribuye a un mejor rendimiento académico.

Para la intervención en esta área, Pacheco et al. (2024) recomienda promover un ambiente de respeto y tolerancia, propiciar protocolos para evitar la exclusión y la discriminación, establecer acuerdos para atender conductas disruptivas y orientar a los alumnos para solucionar conflictos de forma asertiva.

El desarrollo socioafectivo, aunque puede presentar un retraso en estudiantes con discapacidad intelectual, suele estar menos afectado que el desarrollo cognitivo, siendo el ambiente el factor decisivo para su evolución, de acuerdo con Díaz et al. (2022).

Metodología

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, ya que, de acuerdo con Berríos (2000), el propósito de este paradigma es la comprensión profunda de los fenómenos sociales. También Chárriez (2012) afirma que este enfoque produce datos descriptivos e interpretativos y acentúa las diversas formas en que podemos situarnos para dar respuesta a situaciones concretas.

Chárriez (2012) resalta la importancia de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica dentro de la metodología cualitativa, buscando comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Específicamente, la historia de vida resulta conveniente para esta investigación, ya que, a decir de Taylor y Bogdan (1998), se busca capturar el proceso de interpretación del mundo social, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes continuamente se interpretan y definen en diferentes situaciones.

Por lo tanto, esta investigación se sustenta en el método biográfico, el cual se materializa en la historia de vida, considerada por Thomas y Znaniecki (1984) como una de las fuentes más eficaces de obtención de datos dentro de los documentos biográficos.

Suárez y Calvo (2023) definen la historia de vida como un relato autobiográfico exhaustivo, obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, cuyo objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona sobre los acontecimientos y valoraciones de su propia existencia, y además de la narración de lo subjetivo, la historia de vida comunica la complejidad de relaciones sociales, con sus tensiones y dilemas. } Ya que la historia de vida es uno de los métodos más potentes para conocer cómo las personas conciben el mundo social que les rodea (Hernández, 2009), mediante esta investigación se busca aportar un marco interpretativo,

dando prioridad a las explicaciones individuales de las acciones de los docentes, sin filtrar y ordenar las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas.

De acuerdo con Chárriez (2012), al basarse en la experiencia personal, este método ayuda a descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general y su aplicación permite captar la totalidad de la experiencia biográfica del sujeto en el tiempo y el espacio, desde su perfil, hasta sus acciones actuales, centrándose en las estrategias utilizadas a través de su experiencia en el aula durante años.

El diseño de esta investigación es inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, se adapta y evoluciona a medida que se genera conocimiento sobre las acciones que desarrolla el docente en aula frente a estudiantes con barreras de aprendizajes. La investigación se plantea como un estudio de caso, porque de acuerdo con Meneses y Cano (2008), busca recoger en su totalidad el relato de la vida de una persona considerada como “informante clave”.

De acuerdo con Macías (2020), la técnica principal es la entrevista a profundidad (entrevista etnográfica), la cual implica reiterados encuentros cara a cara entre investigador e historiado; y Suarez y Calvo (2023) consideran que las historias de vida se construyen a través de técnicas dialógicas de recojo de datos cualitativos.

Para llevar a cabo la presente investigación, en un primer momento, como lo sugieren Álvarez y Barreto (2010), se realizó la definición del proyecto y un bosquejo del mismo. Después, siguiendo a Macías (2020), se hizo una revisión bibliográfica más a profundidad.

La revisión crítica de la literatura científica pertinente al rol del docente ante la educación inclusiva y las dificultades de aprendizaje permitió profundizar en la comprensión del objeto de estudio, a partir del cual se desarrollará la historia de vida del sujeto (Mallimaci y Giménez, 2009).

Posteriormente, se estableció, de acuerdo con Álvarez y Barreto (2010), el diseño de investigación, que sería inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, según Mallimaci y Giménez (2009). A continuación, se deben seleccionar los informantes clave, que en este caso fueron tres docentes de la Escuela Primaria Melchor Ocampo de El Colorado, Sinaloa, ya que, como lo establece Pujadas (1992), debe responder a un perfil característico y representativo del universo sociocultural de interés.

Mallimaci y Giménez (2009) recomiendan elaborar una guía de la entrevista abierta, que funcione como una agenda conversacional y no como un procedimiento directivo de preguntas concisas, y que además esta guía considere el aspecto diacrónico del relato de vida, incluyendo las etapas centrales de la vida del entrevistado (su formación, sus estrategias, sus casos de éxito con estudiantes con barreras de aprendizaje), cruzadas con los expedientes de los niños y las observaciones del directivo.

En las entrevistas, como lo sugiere Macías (2020), se buscó lograr comprensión exacta por parte del sujeto de lo que significa hacer su historia de vida y por qué ha sido seleccionado; se obtuvo el consentimiento informado de los participantes para las entrevistas, grabación, transcripción y publicación de las historias de vida. Siguiendo a Chárriez (2012), se les hizo saber a los participantes que podían retirarse de la investigación en cualquier momento y se les garantizó el anonimato utilizando seudónimos.

Las historias de vida se construyeron, como lo menciona Macías (2020), a través de la entrevista etnográfica o entrevista a profundidad, a través de reiterados encuentros cara a cara, de forma abierta y sucesiva, con suficiente exhaustividad; de acuerdo con Vargas (2012), se indaga sobre los momentos cruciales (*epifanías o turning points*), que son acontecimientos clave que desarrollan los entrevistados.

Además, de acuerdo con Tójar (2006), para obtener una completa y sustanciosa historia de vida, se tiene que ser un buen oyente (escucha) y atento, saber repreguntar para obtener precisiones sobre temas determinados. También, según Pérez (2000), se debe estar alerta para aceptar la posibilidad de que el sujeto falsifique de modo intencional el relato o intente dar una imagen socialmente aceptable. Así que para Macías (2020), se deben usar otros documentos o testimonios (expedientes o informes) que corroboren o amplíen la información recogida.

Después de la obtención de la información, Chárriez (2012) sugiere realizar la transcripción textual de cada historia de vida, conservando la riqueza del lenguaje (lapsus, modismos); y Suarez y Calvo (2023) recomiendan organizar en matrices de análisis basadas en un ordenamiento de temas comunes que son codificados en función del objeto de estudio y el tipo de resultados deseados.

Para captar los significados y símbolos que emergen de las vivencias de los docentes de la Escuela Primaria Melchor Ocampo del Campo Pesquero El Colorado en relación con los niños que presentan barreras de aprendizaje y participación, Fernández y Ocando (2005) consideran aplicar la interpretación hermenéutica, con el objetivo de trascender de la historia de vida hacia estructuras colectivas en general.

Según Macías (2020), el texto final consiste en la reconstrucción en forma de descripción densa, contextualizada y cronologizada de la experiencia humana; tiene una función principal cognitiva, no poética. Su redacción, como sostienen Suarez y Calvo (2023), no debe implicar una interpretación más allá de los límites establecidos por el propio entrevistado.

Las entrevistas se realizaron durante los meses de septiembre y octubre de 2025, a través de un cuestionario semiestructurado. En todos los casos se obtuvo el consentimiento informado, se les pidió su autorización para grabar en audio las respuestas; posteriormente, se llevó a cabo la transcripción de las entrevistas y la estructuración para el presente artículo.

La experiencia de los docentes ante la inclusión del alumnado que presenta Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)

Adriana Gámez

La docente Adriana Gámez cuenta con 8 años de experiencia; ha atendido el nivel primaria alta y durante cuatro ciclos trabajó con alumnos y alumnas de una escuela unitaria. Considera que la diversidad en su escuela es un gran reto al trabajo docente, ya que engloba muchos aspectos.

Para Adriana, la inclusión educativa implica integrar e incluir a todos los alumnos que tiene en su aula en diferentes actividades escolares sin importar su BAP. Debe considerar *cómo* y *con qué estrategias* trabajarán con todo el grupo. Resalta que la actitud del docente es gran e importante, pues las actitudes “generan confianza, desconfianza, apego, desapego, atención, indisciplina con todo tipo de alumnos”.

Adriana compartió una experiencia significativa que la enfrentó al estrés y desespero. Hace dos ciclos, atendió simultáneamente a dos alumnos con BAP y a un alumno con TDAH, que se dormía en clase, casi no trabajaba, quería hacer todo menos las actividades que podía hacer, además de que se hacía del baño en el aula y fallaba mucho a clases; y a otro niño con sordera, que no intentaba participar, y la situación era frustrante para la docente porque no sabía el lenguaje de señas.

Ambos casos presentaban barreras académicas (no aprendían contenidos), algunas veces sociales (dificultad para comunicarse) y emocionales (el niño con TDAH era impulsivo, llegando a dar golpes). Adriana se dio cuenta de la necesidad de ajustes cuando las actividades propuestas no las realizaban, pues les parecían aburridas o cero interesantes, lo que ocasionaba sueño e indisciplina.

Para intentar incluirlos, Adriana utilizó el trabajo colaborativo y actividades con material concreto. Contó con el apoyo de compañeros docentes y un poco con la maestra de USAER, colaborando mediante el intercambio de estrategias y el apoyo personalizado al niño.

Identificó barreras emocionales, barreras por TDAH y sordez por comunicación social y barreras de enseñanza. Notó cambios pequeños en ambos niños, ya que no se prestaban al trabajo en el aula debido a sus BAP y a la falta de asistencia a clases.

Al enfrentarse a esta situación, Adriana sintió frustración, empatía, estrés y también satisfacción con los pocos logros vistos en el proceso; sus emociones influyeron de manera negativa y positiva. En ocasiones, le ganaba el enojo, el estrés y el desespero, y cuando todo iba bien, le ocasionaba felicidad y alegría. En este caso, su actitud tuvo un impacto significativo en cada educando.

Inicialmente, creía que era muy difícil incluir a todos los niños sin importar sus BAP, pero su perspectiva cambió “un poco” debido a que los compañeros aceptaban muy bien a los alumnos. Considera que, para una inclusión efectiva, hacen falta apoyos de las familias, diferentes instituciones, más información y actualización de los docentes, y una maestra estable de USAER en cada escuela. Además, reflexiona que el sinfín de BAP genera mucha más demanda psicológica, menos aprendizaje y más frustración y estrés en los docentes.

Diana Milagros

Diana Milagros, conocida como Mila, es una docente con 8 años de experiencia que actualmente atiende a niños de cuarto grado de primaria. Describe la diversidad en su grupo como grande, atendiendo alumnos que muestran diferentes habilidades, intereses y necesidades, con capacidades cognitivas y emocionales sociales muy variadas.

Mila considera que la inclusión educativa implica reconocer y valorar las diferencias entre los alumnos y, a partir de esto, fomentar ambientes de aprendizaje donde todos se sientan seguros y aceptados. Su actitud como docente es primordial, ya que su comprensión, apertura, respeto y disposición determinan si los alumnos se sienten valorados y motivados.

Una experiencia significativa para Mila fue con una alumna que presentaba retinopatía diabética. Esto representó un gran reto debido a su desconocimiento de la condición; la condición de la alumna es progresiva, impidiéndole ver de manera correcta, por lo que mostraba mucha dificultad para ver letras pequeñas, números, gráficas o identificar colores y figuras.

La docente observó que le costaba trabajo desplazarse por el aula y se cansaba al forzar la vista, lo que afectaba su concentración y atención en clase, así que utilizó estrategias de inclusión específicas que se enfocaron en la accesibilidad, como la adaptación de material escrito usando letras más grandes. Utilizó recursos tecnológicos para complementar la lectura con audiolibros; además, usó la organización física, al colocar materiales accesibles y señalizados; y se apoyó en trabajo colaborativo al ponerlos a trabajar en parejas o grupos pequeños, donde los compañeros ayudaban a leer o identificar ciertos elementos.

Mila se apoyó con la maestra de USAER, quien la orientaba con estrategias de accesibilidad social y le daba recomendaciones de recursos y adaptación de materiales. La barrera que identificó en el entorno fue en el contexto familiar, ya que los padres mostraban una actitud sobreprotectora que limitaba la autonomía y participación de la alumna.

Los cambios observados fueron muy positivos, ya que la alumna alcanzó mayor confianza, realizaba tareas por sí sola, aprovechó los recursos adaptados para seguir el ritmo del grupo, y eso ayudó a disminuir su frustración.

Mila sintió mucha inseguridad y frustración al inicio por el poco conocimiento de la condición, pero luego logró sentir mucha satisfacción por ver a la alumna alcanzar sus metas. Sus emociones fueron decisivas, pues mostró empatía, paciencia, motivación y confianza, celebrando los logros de la niña. Su actitud positiva impactó al animar a la alumna a involucrarse y enfrentar desafíos sin miedo.

Mila considera que, para una inclusión más efectiva, es primordial la formación docente (capacitación en estrategias inclusivas) y la participación activa de especialistas. Su consejo para otros docentes es mantener siempre una actitud de apertura al cambio, mostrar empatía y mucha paciencia, y brindar apoyo emocional, pues esto “marca la diferencia”. Se siente orgullosa y entendió que, como docente, debe crear espacios donde todos puedan brillar y donde la diversidad sea respetada y celebrada.

Cinthia Guadalupe

Cinthia Guadalupe tiene 8 años de servicio. Ha trabajado en tercero, primero y actualmente, por tercer año, se encuentra atendiendo el segundo grado. Describe que la diversidad escolar es “grandísima” y, centrándose en su grupo, tiene a su cargo un grupo muy diverso en maduración y edades, con niños que presentan autismo, TDAH, problemas neurológicos, labio leporino y actitudes sobresalientes, lo cual exige muchas adecuaciones curriculares.

La inclusión educativa le exige al docente tener las habilidades necesarias para que cada alumno, independientemente de la barrera o discapacidad, adquiera los PDA (aprendizajes) correspondientes a su grado, tenga oportunidad de aprender a su ritmo y se incorpore al trabajo con sus compañeros. Considera que la actitud es importantísima; si el docente tiene las ganas de sacar adelante la inclusión y ganarse la confianza de los alumnos, el trabajo es más fácil.

Cinthia compartió la historia de Santiago, un alumno que ha estado en su aula durante dos ciclos (primero y segundo grado). Nació con labio leporino (ya con cirugía reconstructiva) y presenta un pequeño atraso en su desarrollo neurológico, teniendo una mente de un niño dos años menor que su edad cronológica. Los doctores mencionaron a la madre

que, desafortunadamente, no lograría aprender mucho. Tenía mucho miedo e inseguridad, se le dificultaba sentarse con alguien más y no le gustaba que lo vieran trabajar. Presenta muchos problemas de lenguaje y es un niño medicado.

La docente se dio cuenta de la necesidad de apoyo desde el inicio, al revisar su expediente médico y observar que no socializaba, por lo que decidió implantar estrategias como el desarrollo de motricidad a través de actividades para desarrollar la motricidad fina, tomando principalmente en cuenta a él, aunque fueran actividades para todo el grupo; también utilizó adecuaciones curriculares, ya que realizó adecuaciones en la planeación; usó material individualizado, al traer material referente a su nivel cognitivo; así como la integración social, al formar equipos para que se integrara o perdiera el miedo, y preguntarle con quién quería trabajar.

Cinthia se apoyó de la maestra de USAER, quien es cariñosa y se ganó la confianza del niño, y de la visita quincenal de la maestra de comunicación y la psicóloga, quienes trabajan en conjunto. Entre las barreras identificadas en el entorno se encuentran su trastorno neurológico y de lenguaje, cierta TDAH y un hermano mayor en casa con autismo muy severo.

Los resultados se enfocaron en el desarrollo de lo emocional y la confianza; el alumno aprendió a convivir más con sus compañeros y a confiar en ellos, logró escribir, tomar su lápiz, colorear y recortar, y ahora participa más en el salón y realiza pequeñas presentaciones/exposiciones.

Cinthia sintió un conjunto de emociones al enfrentar este caso severo (junto con otro caso en el aula) que exigía demasiado trabajo, tiempo y paciencia. Sus emociones influyen positivamente, pues cada mañana lo saluda de manera alegre, le da un abrazo y le pregunta cómo está, lo que le permite al niño sentir más confianza y cariño.

Aunque antes le era fácil desarrollar la inclusión en grupos con pocos alumnos con condiciones, estos dos ciclos la han llevado a apropiarse más de lo que es la inclusión. Considera que falta más apoyo de USAER para compartir actividades o estrategias que le permitan avanzar un poco más. Aconseja a otros docentes no tener miedo, tomar la inclusión como un juego y buscar siempre el bien de los niños.

Conclusiones

Las historias de vida demostraron que la actitud del docente es un factor decisivo para el éxito de la inclusión educativa. Las tres maestras de la Escuela Primaria Melchor Ocampo del Campo Pesquero El Colorado coincidieron en que su comprensión, apertura, empatía, paciencia y disposición son primordiales, pues estas actitudes influyen directamente en si los alumnos se sienten valorados, motivados y confiados.

La misión docente se redefine como la articulación de estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo dentro y fuera del aula. En esencia, se confirma el rol del profesorado como principal agente de cambio en la aplicación de un enfoque inclusivo.

La implementación de la educación inclusiva se enfrenta a barreras significativas que van más allá de lo teórico y que las docentes experimentan directamente. El desafío más recurrente y significativo es la falta de formación y capacitación en inclusión educativa, lo que puede generar en el profesorado una sensación de desorientación, frustración e incapacidad al enfrentar casos complejos como el TDAH, la sordera o los trastornos neurológicos.

Ante estas barreras, las docentes recurrieron a la implementación de Ajustes Razonables (AR), definidos como modificaciones y adaptaciones apropiadas que buscan la accesibilidad.

Los resultados de estas intervenciones, aunque a veces lentos y conllevando frustración docente, fueron positivos, enfocándose en el desarrollo de la confianza, la autonomía y las habilidades socioemocionales del alumnado.

Las conclusiones de esta investigación confirman que el modelo de inclusión requiere que el sistema educativo se ajuste y responda a las necesidades variadas de los estudiantes.

En última instancia, las historias de vida ratifican la idea de que la inclusión no es negociable. El camino hacia una escuela verdaderamente inclusiva depende de profesionales que, con una actitud de apertura y empatía, puedan transformar las BAP en oportunidades para el enriquecimiento mutuo.

Referencias

- Amado Puentes, A., y Russi Delfraro, M. E. (2019). *Trastornos del Neurodesarrollo. Trastornos del Aprendizaje* (Volumen 4). Editorial Médica Panamericana. Localizable en: <https://www.medicapanamericana.com/es-CO/libros/trastornos-del-neurodesarrollo-trastornos-del-aprendizaje>
- Armenteros Armenteros, M. D. (2017). Principales dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias de educación primaria de la región de Murcia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 73-90. Localizable en: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901004/html/>
- Barraza Macías, A. (2022). *La metodología didáctica como barrera para el aprendizaje y la participación en el horizonte de una escuela inclusiva*. Universidad Pedagógica de Durango. Localizable en: <https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/BarrerasAprendizaje.pdf>
- Barreto Alcona, C. y Álvarez, M. E. (2013). Mujeres y docencia. Una Mirada desde la historia de vida contada por sus protagonistas. *Revista Saber de Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente*, 25(1), 104-110. Localizable en: <https://ve.scielo.org/pdf/saber/v25n1/art12.pdf>
- Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Revista Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. Localizable en: <http://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cháirrez Corrdero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Localizable en: <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- Chinchilla Carrillo, M. E. (2023). *Desafíos de la docencia para la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en nivel primario*, año 12, edición 254, 67-80. Localizable en: https://ipn.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2023/10/Desafios_de_la_docencia_para_la_inclusion_educativa_de_ninas_y_ninos_con_discapacidad_del_nivel_primario.pdf

- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos, Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana (págs. 113-157). Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano. Localizable en: https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/23-TP04_2_05_Covarrubias.pdf
- Covarrubias Pizarro, P. (2023). *Instrumento de registro de las barreras para el aprendizaje y la participación*. Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_instrumento_registro_barreras_aprendizaje_participacion.pdf
- Díaz Carcelén, M. L., Serrano García, A. C., & Illán Romeu, N. (2022). *Estrategias de enseñanza aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en discapacidad intelectual*. UNICEF. Localizable en: <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7976/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20%7C%20enfasis%20en%20Discapacidad%20Intelectual%20-%20PUBLICACION.pdf>
- Espinoza Hidalgo, C. B. y Tapia Gutiérrez, C. P. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agencia co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Revista Praxis & Saber*, 14(39), 1-18. Localizable en: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v14n39/2216-0159-prasa-14-39-1b.pdf>
- Fernández, O. y Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Revista Omnia*, 11(01), 01-14. Localizable en: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711105.pdf>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Revista Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15-40. Localizable en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v14n44/v14n44a2.pdf>
- Flores Velasco, M. J., Garza Ruiz, B. A. y González Almanza, A. (2021). Prácticas de inclusión educativa en docentes de educación primaria. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 3(1), 26-38. Localizable en: <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/643/6432794002/6432794002.pdf>

- Gallegos López, T. del C. (2023). Aprendizaje y participación sin barreras, una respuesta a las necesidades del aula regular. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 194-214. Localizable en: <https://scripta.up.edu.mx/server/api/core/bitstreams/3dea83fe-e9f8-49ac-85ff-d3f81ecb84da/content>
- Gardner, H. (2000). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En C. M. Reigeluth (coord.). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos: Un Nuevo Paradigma de la Teoría de la Instrucción* (pp-77-98). Editorial: Aula XXI. Santillana. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10113>
- Gómez Chilan, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Alava, M. V. y Parra Aguirre, M. F. (2024). Educación inclusiva y diversidad. *Ciencia Latina Internacional. CID editorial*. Localizable en: <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf>
- Gómez, M. y Núñez, J. C. (2010). *Evaluación e intervención psicopedagógica en dificultades de aprendizaje*. Pirámide. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=556718>
- Hernández, K. S. (2009). *El método historia de vida: alcances y potencialidades*. Localizable en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>
- Hernández Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. Localizable en: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9609/10330>
- Jiménez Martínez, Y. (2012). Perfil Profesional del docente en la educación inclusiva. *DG de Educación y Cultura de la Comisión Europa. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Localizable en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós. Localizable en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

- Macías Reyes, R. (2020). Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, XI(3), 185-205. Localizable en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/999/1015>
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2009). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de Investigación Educativa*. Editorial Gedisa, pp. 175-212. Localizable en: <https://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf>
- Martell León, L. F. U. (2020). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. *Un Análisis desde la Psicología*, I(1766), 66-73. Localizable en: https://ice.uabjo.mx/media/15/2021/11/09_Arti%CC%81culo_7.pdf
- Matto Ríos, A. C. (2022). Historia de vida como método de investigación cualitativa: una aproximación teórica. *Revista Kuaapy Ayvu*, 12(12), 155-175. Localizable en: <https://www.investigacioninaes.edu.py/KuaapyAyvu/index.php/ayvu/article/view/amatto/1306ar>
- Meneses Jiménez, M. T. y Cano Arana, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida. *Revista Nure Investigación*, 37, 1-6. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763112.pdf>
- Pacheco Olguin, M. E., Velazco Bórquez, F. N., Machiria Corral, D. R., Valenzuela López, O., y Laurian Pacheco, D. (2024). Las habilidades socioemocionales y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. *CONCORDIA Revista de Administración y Educación*, 4(7), 10-19.
- Pérez Serrano, G. (2000). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes. En *Técnicas y análisis de datos* (3ª. ed.) Editorial La Muralla, S.A. Localizable en: https://pubhtml5.com/ehrm/fcui/Investigacion_Cualitativa_Metodos_e_Interrogantes_Perez_Serrano/
- Pujadas Muñoz, J.J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. *Centro de Investigaciones Sociológicas*. Localizable en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/metodobiografico.pdf>

- Sancho Gil, N. M. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Revista Praxis educativa*, 18(2), 24-33. Localizable en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/898/866>
- Secretaría de Educación, Tabasco (2021). *Criterios técnicos para la transición de la educación especial y la educación inclusiva*. Villahermosa, Tabasco: Secretaría de Educación. Localizable en: <https://www.studocu.com/es-mx/document/instituto-de-estudios-universitarios-ac/etica-y-practica-profesional-actividad-de-aprendizaje-1-diseno-de-infografia/criterios-te-cnicos-final-entregado-septiembre/56071176>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023a). Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. *ANEXO Servicios de Educación Especial*. Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://www.usebeq.edu.mx/Content/estudia/C2223/CTE/Anexo_Servicios_de_Educacion_Especial.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023b). *¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?* Secretaría de Educación Pública. Localizable en: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un modelo para enfocar y vivir el currículo*. Nuevas Ediciones. Localizable en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320403>
- Suarez Rojas, L A. y Calvo, G. (2023). Historia de vida como experiencias y estrategia de investigación cualitativa, a propósito de la pandemia COVID-19. *Revista Antrópica, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Localizable en: <https://www.redalyc.org/journal/7238/723879721008/html/>
- Taylor, S. J. y Bogar, R. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. *La búsqueda de significados*. Editorial Paidós. Localizable en: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Editorial La Muralla, S. A.

- Unión Europea. (2025). *Diferencia entre integración e inclusión educativa: la revolución que transforma las aulas*. Unión Europea. Localizable en: <https://universidadeuropea.com/blog/diferencias-entre-integracion-e-inclusion-educativas/>
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Localizable en: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-LaEntrevistaEnLaInvestigacionCualitativa-3945773.pdf>
- Vidal Estéve, M. I. (2025). *La inclusión educativa en los centros de educación primaria: la voz del profesorado*. Universidad de Salamanca, Siglo Cero 56(2), 31-47. Localizable en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/download/32260/30324/124413>