



C A P Í T U L O 1 3

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: UN ESTUDIO EN LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Verónica Beltrán Martínez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras

José Gabriel Montes Sosa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Facultad de Filosofía y Letras

RESUMEN: El presente trabajo hace énfasis en las estrategias pedagógicas inclusivas y en las percepciones docentes y estudiantiles respecto a la integración de personas con capacidades diferentes dentro del aula. La investigación se realizó en la Preparatoria 2 de Octubre de 1968 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (P2Oct68-BUAP), institución que en los últimos años ha impulsado políticas para la equidad y la accesibilidad educativa. El estudio adopta un enfoque descriptivo y transversal, aplicando cuestionarios tipo Likert y entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y personal administrativo. Los resultados reflejan una disposición positiva hacia la inclusión educativa, aunque se identifican carencias estructurales, formativas y actitudinales que limitan la consolidación de una práctica inclusiva efectiva. La mayor parte de los docentes reconoce la importancia de adaptar la enseñanza y los materiales didácticos, pero manifiesta no haber recibido capacitación formal para atender a estudiantes con discapacidad. Desde la perspectiva de los estudiantes, se observa empatía y apertura hacia la diversidad, aunque se percibe una falta de sensibilización continua en la comunidad escolar. Asimismo, los administrativos reconocen los avances en infraestructura y normativas, pero destacan la necesidad de fortalecer los protocolos institucionales de atención y la formación del personal. El trabajo concluye que la inclusión educativa requiere no solo de accesibilidad física, sino de una transformación pedagógica profunda, basada en la empatía, la cooperación y el diseño de estrategias que garanticen la participación plena de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, estrategias pedagógicas, discapacidad, percepciones docentes y estudiantiles.

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los pilares esenciales para garantizar el derecho a la educación con equidad, calidad y justicia social. A nivel mundial, organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han promovido, desde finales del siglo XX, políticas orientadas a eliminar las barreras que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, en particular de aquellos que presentan alguna discapacidad o situación de vulnerabilidad.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015, establece en su Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2018). Este objetivo implica no solo la creación de entornos accesibles, sino también el desarrollo de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad humana.

En este sentido, la UNESCO (2020) sostiene que la inclusión educativa debe concebirse como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras, para construir sistemas educativos que respondan a la pluralidad de necesidades, estilos de aprendizaje y contextos socioculturales. Asimismo, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) ha enfatizado que la inclusión escolar no puede reducirse a la integración física de los estudiantes, sino que requiere un cambio estructural y cultural que promueva la participación de todos los actores educativos.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha incorporado desde 2012 lineamientos para fortalecer la educación inclusiva, particularmente a través del “Glosario de términos sobre discapacidad” y las “Estrategias nacionales de inclusión educativa” (SEP, 2023). Dichos lineamientos buscan asegurar que las escuelas cuenten con los recursos humanos, materiales y pedagógicos necesarios para atender las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito estatal y universitario, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha reconocido en su Plan de Desarrollo Institucional 2021–2025 el compromiso de promover la inclusión de grupos vulnerables, identificando las necesidades de personas con discapacidad, universitarios de pueblos originarios y población LGBTTTIQ+. Sin embargo, el desafío persiste en trasladar estos principios institucionales a las prácticas pedagógicas cotidianas y a la infraestructura de los espacios educativos.

El presente estudio se enfoca en el nivel medio superior, etapa clave en la formación integral de los jóvenes, donde la diversidad de capacidades y contextos personales requiere especial atención. La investigación se desarrolla en la P2Oct68-

BUAP, institución que ha avanzado en la sensibilización y adopción de protocolos para la atención de estudiantes con discapacidad, aunque aún enfrenta limitaciones estructurales y pedagógicas.

Por ello, el objetivo general de este trabajo es analizar las estrategias pedagógicas inclusivas y las percepciones docentes y estudiantiles sobre el proceso de integración de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior. Se busca identificar las condiciones que favorecen o limitan la inclusión, así como proponer acciones concretas para fortalecer la práctica educativa y la equidad institucional.

En suma, la inclusión educativa representa un proyecto de transformación social que trasciende la mera aceptación de la diferencia. Implica construir una comunidad educativa donde la diversidad sea valorada como fuente de aprendizaje y enriquecimiento colectivo, condición indispensable para una educación más humana, solidaria y justa.

2. MARCO TEÓRICO

Se abordan los principales conceptos que sustentan la investigación, integrando aportes teóricos, normativos y empíricos recientes. Su estructura temática permite analizar cómo la inclusión, la diversidad, la tolerancia, las estrategias pedagógicas y las percepciones de los actores educativos convergen en la construcción de entornos escolares inclusivos.

La inclusión educativa es un principio fundamental de los sistemas educativos contemporáneos. Según la UNESCO (2020), consiste en un proceso orientado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. No se trata únicamente de integrar físicamente a las personas con discapacidad en los centros escolares, sino de transformar las prácticas pedagógicas y las estructuras institucionales para responder a la diversidad del alumnado.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2019), la inclusión es un proceso continuo que implica identificar y eliminar las barreras al aprendizaje. Esto requiere la revisión constante de las políticas educativas, la cultura institucional y las prácticas de aula. En este sentido, la educación inclusiva no se limita a un modelo asistencial, sino que constituye un enfoque transformador y ético, centrado en la justicia social y los derechos humanos.

En México, la SEP (2023) enfatiza que la inclusión debe ser vista como una condición necesaria para la calidad educativa. De igual manera, Ocampo (2021) señala que la inclusión educativa requiere una “relectura crítica del currículo”, que considere la diversidad no como una excepción, sino como el punto de partida del proceso formativo.

El reconocimiento de la diversidad es la base sobre la cual se construye la inclusión. La UNESCO (2022) define la diversidad cultural y humana como “la multiplicidad de formas en que se expresan los grupos y sociedades”, lo que implica valorar las diferencias como elementos de riqueza y aprendizaje. En el contexto educativo, esto supone aceptar que cada estudiante posee formas distintas de aprender, comunicarse y participar.

El psicólogo Howard Gardner (2020), con su teoría de las inteligencias múltiples, respalda la idea de que los estudiantes aprenden de diversas maneras y que el sistema educativo debe ofrecer múltiples oportunidades para el desarrollo de sus habilidades. La diversidad, por tanto, no representa un obstáculo, sino un recurso que amplía la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, la equidad se convierte en un principio indispensable. Como plantea Tobón (2021), la equidad educativa consiste en ofrecer a cada estudiante las condiciones necesarias para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades, lo cual no implica tratar a todos de la misma forma, sino responder a sus diferencias con justicia y pertinencia.

La tolerancia es una dimensión ética y social de la educación inclusiva. Según la Declaración de Principios sobre la Tolerancia de la UNESCO (1995), esta se define como “el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos”.

En el ámbito educativo, la tolerancia se traduce en actitudes de respeto, diálogo y empatía, que permiten la convivencia armónica entre estudiantes con distintas capacidades, intereses y contextos. Para Pérez-Fuentes et al. (2021), el desarrollo de la tolerancia en el aula está estrechamente vinculado con la práctica docente, especialmente cuando se promueve la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.

La creación de una cultura escolar inclusiva implica fomentar valores como el respeto, la colaboración y la corresponsabilidad. Córdoba (2022) sostiene que una institución verdaderamente inclusiva es aquella que no solo adapta sus recursos, sino que forma a su comunidad para convivir con la diferencia. En este proceso, los docentes son mediadores esenciales, pues modelan actitudes que influyen directamente en las percepciones estudiantiles.

Las estrategias pedagógicas inclusivas son aquellas acciones didácticas diseñadas para garantizar la participación de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Alba (2022), estas estrategias se sustentan en principios como la flexibilidad curricular, la personalización del aprendizaje y el uso de metodologías activas.

Entre las estrategias más destacadas se encuentran:

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que plantea ofrecer múltiples medios de representación, expresión y participación (CAST, 2021).

El aprendizaje cooperativo, que fomenta la colaboración entre estudiantes con diferentes capacidades.

La coenseñanza, donde dos o más docentes comparten la responsabilidad de planificar, instruir y evaluar a grupos heterogéneos.

El uso de tecnologías de apoyo y recursos digitales accesibles, como lectores de pantalla, subtitulado automático o plataformas adaptadas.

Estas estrategias buscan romper con la homogeneidad del aula tradicional y reconocer que todos los estudiantes pueden aprender si se les ofrecen los apoyos adecuados. Para González y Torres (2023), la educación inclusiva debe centrarse en la “enseñanza diversificada”, ajustando tiempos, actividades y formas de evaluación según las necesidades individuales.

Las percepciones de los docentes y estudiantes constituyen un elemento clave para comprender cómo se vive la inclusión en la práctica. Según Pérez y García (2021), la actitud docente es uno de los factores más determinantes para el éxito de la inclusión, ya que influye directamente en la disposición del alumnado y en la implementación de estrategias adaptativas.

Por su parte, los estudiantes tienden a mostrar actitudes de aceptación hacia sus compañeros con discapacidad cuando existen experiencias previas de convivencia positiva y actividades colaborativas. Sin embargo, como advierte Ruiz (2020), la falta de sensibilización institucional puede generar estereotipos o actitudes paternalistas que obstaculizan una integración genuina.

En consecuencia, comprender las percepciones de ambos grupos permite identificar las brechas entre la política institucional y la práctica cotidiana, aportando elementos para diseñar programas de formación docente y estrategias de sensibilización comunitaria más efectivas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación responde a la necesidad de comprender, desde una perspectiva descriptiva y analítica, las condiciones actuales de la inclusión educativa en el nivel medio superior, particularmente en la P2Oct68-BUAP.

3.1 Enfoque y tipo de estudio

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, se buscó identificar las tendencias generales en las percepciones y actitudes hacia la inclusión mediante la aplicación de instrumentos estructurados. El componente cualitativo permitió profundizar en las experiencias individuales de docentes y estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas.

Según Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2018), los estudios descriptivos y transversales permiten caracterizar fenómenos sociales en un momento determinado sin manipular las variables. Bajo esta lógica, la presente investigación se clasificó como no experimental y transversal, ya que se observaron las condiciones del proceso de inclusión en su contexto natural y en un periodo específico del ciclo escolar 2024–2025.

3.2 Población y muestra

La población objetivo estuvo conformada por los 2,538 estudiantes, 126 docentes y 45 administrativos pertenecientes a la P2Oct68-BUAP. Dada la magnitud de la comunidad, se seleccionó una muestra no probabilística intencional, integrada por 150 estudiantes, 35 docentes y 10 administrativos.

El criterio de selección se basó en la disposición voluntaria de participación y en la representación equilibrada de los dos turnos que ofrece la institución (matutino, y vespertino). Este procedimiento garantizó la diversidad de opiniones y permitió obtener una visión más amplia sobre la realidad de la inclusión educativa en el plantel.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Se diseñaron y aplicaron tres instrumentos principales:

Cuestionario para estudiantes, conformado por diez ítems en escala tipo Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo). Evaluó percepciones sobre empatía, trabajo colaborativo, aceptación y convivencia con compañeros con discapacidad.

Cuestionario para docentes, también estructurado en diez ítems tipo Likert, orientado a conocer las actitudes hacia la inclusión, la capacitación recibida, la adaptación de materiales y el uso de estrategias pedagógicas inclusivas.

Entrevista semiestructurada a administrativos, compuesta por nueve preguntas abiertas, con el propósito de recabar información sobre los protocolos institucionales, infraestructura, accesibilidad y atención a estudiantes con discapacidad.

Cada instrumento fue validado mediante una prueba piloto aplicada a un grupo reducido de participantes (10 estudiantes, 3 docentes y 2 administrativos). Los resultados de esta prueba permitieron ajustar la redacción y eliminar ambigüedades, garantizando la claridad y confiabilidad de los reactivos.

3.4 Variables y dimensiones de análisis

La variable principal del estudio fue el proceso de inclusión educativa. A partir de esta, se identificaron tres dimensiones analíticas, basadas en el modelo de Booth y Ainscow (2019), que se muestran en la Fig. 1:

Creación de culturas inclusivas: actitudes, valores y relaciones dentro de la comunidad educativa.

Elaboración de políticas inclusivas: existencia de reglamentos, normativas y protocolos institucionales.

Desarrollo de prácticas inclusivas: estrategias pedagógicas y recursos empleados por docentes y estudiantes.



Fig. 1. Dimensiones del modelo de inclusión educativa adaptado de Booth y Ainscow (2019).

Estas dimensiones se operacionalizaron en indicadores específicos, tales como: accesibilidad de las instalaciones, capacitación docente, apoyo entre compañeros, participación equitativa y uso de materiales adaptados.

3.5 Procedimiento de recolección y análisis de datos

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial y digital durante el segundo semestre del ciclo escolar 2024–2025. Los cuestionarios fueron distribuidos

en formato impreso y en *Google Forms*®, lo que permitió recopilar respuestas inmediatas y asegurar la participación de un mayor número de encuestados.

Los datos cuantitativos se procesaron mediante estadística descriptiva, generando medidas de tendencia central (media, moda, desviación estándar) y representaciones gráficas de frecuencias. Los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas fueron analizados mediante codificación temática, identificando categorías relacionadas con infraestructura, capacitación y actitudes institucionales.

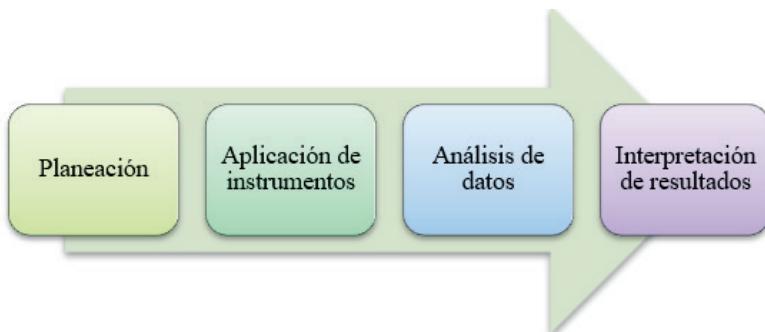


Fig. 2. Flujo metodológico del estudio.

3.6 Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo principios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su carácter académico y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Se garantizó el anonimato de las respuestas y el uso de la información exclusivamente con fines investigativos, conforme a los lineamientos del Comité de Ética de la BUAP (2023).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación permitieron analizar, desde distintas perspectivas, el grado de avance del proceso de inclusión educativa en la P2Oct68-BUAP. Se presentan los hallazgos más relevantes, organizados según las tres dimensiones analíticas del modelo de Booth y Ainscow (2019): culturas, políticas y prácticas inclusivas.

4.1 Creación de culturas inclusivas

Los resultados del cuestionario aplicado a estudiantes mostraron una actitud positiva hacia la convivencia con compañeros con discapacidad. El 84% de los

encuestados indicó estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación: “Me gustaría trabajar en equipo con estudiantes que tengan alguna discapacidad”. Solo un 7% expresó desacuerdo, lo que evidencia una disposición general favorable hacia la inclusión.

Asimismo, el 76% de los estudiantes consideró que las diferencias físicas o cognitivas no afectan la capacidad de aprendizaje ni la posibilidad de establecer relaciones de amistad. Este hallazgo confirma la presencia de una cultura escolar que valora la diversidad y promueve la empatía entre los jóvenes.

En el caso de los docentes, el 71% manifestó que fomenta actividades de colaboración en las que todos los alumnos puedan participar sin distinción. Sin embargo, un 29% reconoció dificultades para adaptar las dinámicas de grupo cuando existen estudiantes con necesidades específicas, principalmente por falta de materiales o apoyo técnico.

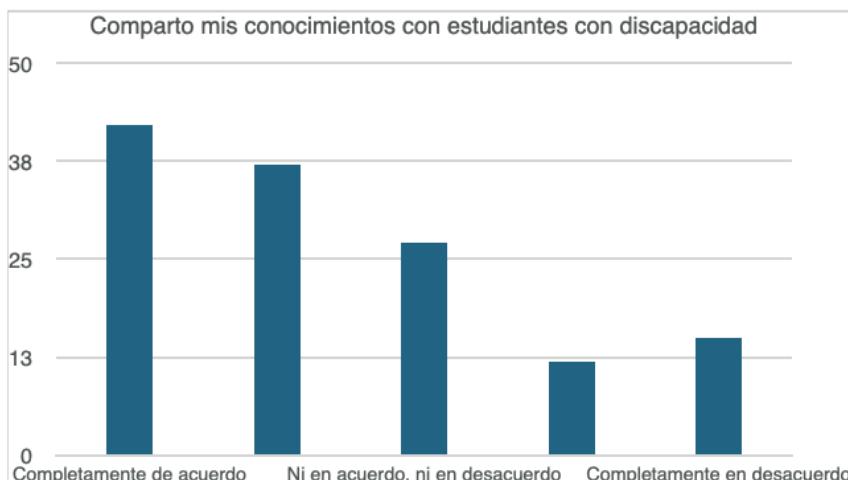


Fig. 3. Actitudes estudiantiles hacia la inclusión educativa.

Desde la perspectiva cualitativa, las entrevistas revelaron que los valores de respeto y solidaridad están presentes en la mayoría de los grupos, aunque algunos docentes señalaron que la falta de sensibilización institucional puede generar confusión sobre cómo actuar ante la diversidad. Uno de ellos expresó: “Los estudiantes son empáticos, pero no sabemos exactamente cómo apoyar sin sobreproteger; necesitamos formación que oriente nuestra práctica docente.”

En términos generales, la cultura inclusiva en la preparatoria se encuentra en un proceso de consolidación: existen actitudes favorables, pero aún se requieren acciones formativas y normativas que fortalezcan la conciencia colectiva.

4.2 Establecimiento de políticas inclusivas

Respecto a las políticas y normativas institucionales, el 90% del personal administrativo afirmó conocer el Protocolo Institucional de Atención a Grupos Vulnerables de la BUAP (2022), aunque solo el 58% indicó que dicho protocolo se aplica de manera sistemática en el plantel.

El 60% de los docentes expresó no haber recibido capacitación formal sobre atención a estudiantes con discapacidad, y el 82% coincidió en que la universidad debería ofrecer talleres periódicos sobre inclusión y accesibilidad. Por su parte, el 68% del personal administrativo reconoció que la señalización y las rampas accesibles se han mejorado, pero que aún hay limitaciones en los pisos superiores y en los baños adaptados.

Se cuenta con programas de inclusión para el alumnado con discapacidades diferenciadas



Fig. 4. Nivel de conocimiento y aplicación de políticas inclusivas institucionales.

A nivel discursivo, las entrevistas evidencian coherencia entre las políticas universitarias y la visión inclusiva de la comunidad; sin embargo, los entrevistados resaltaron que las políticas no siempre se traducen en prácticas concretas, debido a restricciones presupuestales y falta de seguimiento. Un directivo comentó: "La

universidad tiene una política clara de inclusión, pero necesitamos mecanismos que la hagan visible y operativa en el día a día del aula."

Estos resultados coinciden con lo planteado por Ocampo (2021), quien advierte que las políticas inclusivas deben acompañarse de recursos materiales, humanos y formativos, ya que la normatividad por sí sola no garantiza la equidad educativa.

4.3 Desarrollo de prácticas inclusivas

La dimensión de prácticas inclusivas muestra una brecha significativa entre las intenciones pedagógicas y la práctica cotidiana. El 68% de los docentes afirmó planificar actividades que consideran las diferencias de aprendizaje, pero solo el 41% declaró utilizar recursos adaptados (textos en formato digital, subtítulos o material táctil).

Asimismo, el 73% de los profesores reconoció no dominar el uso de tecnologías de apoyo, como lectores de pantalla o aplicaciones de accesibilidad, lo que limita la atención efectiva a estudiantes con discapacidad visual o auditiva.

Desde la mirada estudiantil, el 79% percibe que sus profesores muestran disposición para apoyar a compañeros con discapacidad, aunque un 32% señaló que las adaptaciones metodológicas "depende del docente", lo que revela falta de homogeneidad institucional en la aplicación de prácticas inclusivas.

En el análisis cualitativo, los docentes entrevistados enfatizaron la necesidad de capacitaciones en diseño universal para el aprendizaje (DUA) y estrategias diferenciadas. Una docente con 15 años de experiencia comentó: "Aprendemos sobre inclusión de forma autodidacta; no hay un programa institucional que nos forme en metodologías inclusivas."

Del lado administrativo, se reconocen esfuerzos por mejorar la infraestructura y los protocolos de atención, aunque aún no se cuenta con recursos humanos especializados, como intérpretes de lengua de señas o asesores en accesibilidad tecnológica.

4.4 Síntesis de hallazgos

La integración de los datos cuantitativos y cualitativos permite observar una tendencia de avance en la aceptación social de las personas con discapacidad, acompañada de rezagos en la dimensión pedagógica y estructural.

A nivel cultural, predomina una visión empática y abierta a la diversidad.

A nivel institucional, existen políticas y programas, pero su implementación es parcial.

A nivel pedagógico, las estrategias inclusivas aún dependen de la voluntad individual del docente más que de una política sistematizada.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que la inclusión no puede consolidarse únicamente mediante normativas o infraestructura, sino a través de un proceso integral de transformación educativa, donde la formación docente, el acompañamiento institucional y la sensibilización comunitaria sean ejes centrales.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos en la P2Oct68-BUAP permite concluir que la inclusión educativa en el nivel medio superior ha avanzado de manera significativa en términos de aceptación social y sensibilización, pero aún enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que limitan la plena participación de los estudiantes con discapacidad.

En primer lugar, los hallazgos evidencian la existencia de una cultura escolar abierta y empática hacia la diversidad. Tanto docentes como estudiantes expresan actitudes positivas y disposición al trabajo colaborativo. Este aspecto constituye un punto de partida esencial para la consolidación de una comunidad educativa inclusiva. Sin embargo, esta actitud, aunque necesaria, no es suficiente si no se acompaña de acciones institucionales concretas que garanticen la sostenibilidad del cambio.

En el plano institucional, la BUAP ha desarrollado lineamientos y protocolos de atención a grupos vulnerables, pero su implementación no es uniforme en todos los planteles. Las políticas inclusivas se reconocen formalmente, pero carecen de mecanismos de seguimiento y evaluación que aseguren su cumplimiento. De ahí la importancia de fortalecer las estructuras de apoyo, crear comisiones internas de inclusión y asignar presupuestos específicos para la accesibilidad física y tecnológica.

Desde la perspectiva pedagógica, los resultados revelan una brecha entre la teoría y la práctica. Aunque la mayoría de los docentes manifiesta interés en aplicar estrategias inclusivas, su ejecución se ve limitada por la falta de formación profesional en diseño universal para el aprendizaje (DUA) y el escaso acceso a recursos tecnológicos adaptativos. Este fenómeno refleja lo señalado por Booth y Ainscow (2019), quienes afirman que la inclusión no puede depender de la buena voluntad individual, sino de un sistema de apoyos estructurados.

La inclusión educativa, por tanto, debe concebirse como un proceso sistémico e integral, donde converjan la política, la cultura y la práctica institucional. En coherencia con la UNESCO (2020), la inclusión implica una transformación profunda del modelo educativo tradicional, reemplazando la lógica de homogeneidad por la

de diversidad. Se requiere avanzar hacia una pedagogía que reconozca la diferencia como una oportunidad para el aprendizaje mutuo, y no como un obstáculo.

A nivel práctico, el estudio demuestra que la sensibilización ha permeado a la comunidad escolar, pero la capacitación continua del profesorado sigue siendo una necesidad urgente. Los docentes necesitan espacios de reflexión, acompañamiento pedagógico y materiales de apoyo que les permitan incorporar estrategias inclusivas sin sobrecargar su labor cotidiana.

Asimismo, los estudiantes con discapacidad deben ser protagonistas activos de su proceso educativo. Su participación en la planificación y evaluación de las actividades inclusivas no solo fortalece su autonomía, sino que también sensibiliza al resto de la comunidad sobre la importancia del respeto y la equidad.

Finalmente, este trabajo reafirma que la inclusión educativa no es un estado alcanzado, sino un proceso en construcción. Requiere compromiso ético, voluntad política y creatividad pedagógica. Las instituciones educativas deben asumir la diversidad como un valor, y no como una dificultad a resolver. En esa medida, el aula inclusiva se convierte en el espacio más potente para la transformación social, donde todos los estudiantes, sin excepción, aprenden y enseñan desde su singularidad.

REFERENCIAS

- Alba, J. (2022). Estrategias pedagógicas inclusivas en la educación media: un enfoque desde el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 45–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100045>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2019). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.^a ed.). FUHEM Educación.
- CAST. (2021). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Córdoba, L. (2022). La cultura escolar inclusiva: valores y convivencia en la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 1025–1044.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). Inclusión educativa y equidad en América Latina y el Caribe: desafíos para el cumplimiento del ODS 4. UNICEF. <https://www.unicef.org>
- Gardner, H. (2020). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI (2.^a ed.). Paidós.

- González, M., & Torres, L. (2023). Enseñanza diversificada e inclusión educativa: retos del profesorado en la educación secundaria mexicana. *Educación y Desarrollo*, 41(2), 89–108.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). Metodología de la investigación (7.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Ocampo, D. (2021). Currículo inclusivo y diversidad: reflexiones para la práctica educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 65–82.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1995). Declaración de Principios sobre la Tolerancia. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación— todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). La educación inclusiva: hacia una agenda de transformación educativa mundial. UNESCO.
- Pérez, C., & García, L. (2021). Percepciones docentes sobre la inclusión educativa: actitudes y desafíos en la práctica cotidiana. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 45–59.
- Pérez-Fuentes, M., Molero, M., & Barragán, A. (2021). Competencias emocionales y tolerancia en el profesorado: un análisis desde la educación inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 175–187.
- Ruiz, S. (2020). Actitudes estudiantiles hacia la diversidad funcional en el aula inclusiva. *Educación y Humanismo*, 22(39), 98–113.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Estrategias para la inclusión y la equidad educativa en la educación media superior. SEP. <https://www.sep.gob.mx>
- Tobón, S. (2021). Equidad y justicia educativa: fundamentos del enfoque socioformativo en contextos inclusivos. Trillas.